

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

**Relação entre o Jogo Pedagógico e a Gestão do Erro no
Processo de Aprendizagem**

Sara Nunes Roque Pereira

Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico

Orientador: Professor Paulo Pires do Vale

Ano letivo 2014/2015

Lisboa

dezembro 2014

*Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e lembrar-me-ei, envolve-me e eu
aprenderei.*

Benjamin Franklin

À minha família,
por valorizar tudo quanto sou no mínimo que faço.

AGRADECIMENTOS

Cada um que passa na nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa na nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo (Antoine de Saint-Exupéry, s.d.).

Agradeço a todos os familiares e amigos que me acompanharam ao longo desta caminhada, apoiaram, inspiraram, ouviram e compreenderam a minha ausência nos últimos meses. A vocês, um eterno obrigada.

Agradeço igualmente aos educadores e professores da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, cujos calorosos ensinamentos se refletem hoje na minha prática pedagógica. Um obrigada particular ao professor e orientador Paulo Pires do Vale, pelos conselhos e pelo estímulo e apoio que me inspiraram a continuar a trilhar.

Aos professores e alunos do Colégio “O Nosso Jardim” por me abrirem as portas da sua ‘casa’ e pela disponibilidade, apoio e carinho que me deram a cada dia.

Manifesto a minha gratidão às crianças com as quais tive o privilégio de me cruzar no Colégio do Vale, na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, na Escola Básica com Jardim de Infância do Miratejo e no Jardim-Infantil Pestalozzi, por todos os ensinamentos que me transmitiram e continuam a transmitir e por me fazerem acreditar que valeu a pena enveredar pela área da Educação.

Quero deixar um grande abraço às crianças do Jardim-Infantil Pestalozzi, com as quais tenho o prazer de estagiar e que, inconscientemente, me deram forças para continuar esta caminhada. São fonte de força incondicional. Agradeço também ao pessoal docente do Jardim-Infantil Pestalozzi que me tranquilizou, confortou e apoiou.

A todos, um grande bem-haja.

RESUMO

O estudo realizado insere-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada. Tem por base o estágio curricular realizado numa das turmas de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico do Colégio “O Nosso Jardim”.

O presente relatório procura estudar a relação entre o jogo pedagógico e a gestão do erro, tendo como objetivos: conhecer e repensar o valor do jogo pedagógico como instrumento de aprendizagem; analisar o modo como o aluno gere o erro, tanto no jogo pedagógico, como na atividade formal; refletir sobre o papel do professor no que concerne à gestão do erro no jogo pedagógico e na atividade formal; e, por fim, compreender o erro como elemento intrínseco e essencial ao processo de aprendizagem.

A metodologia de investigação adotada insere-se no paradigma qualitativo, sendo os dados recolhidos através da análise documental e de diários de campo e entrevistas exploratórias, realizadas a oito alunos e oito professores pertencentes ao referido Colégio.

Com a concretização do relatório foi possível apurar que o jogo pedagógico influencia positivamente a gestão do erro, dado que o ambiente no qual se desenvolve o jogo permite ao aluno estar mais à vontade e, por sua vez, expressar espontaneamente as suas dúvidas e dificuldades, o que contribui significativamente para a aprendizagem. Como se verifica ao longo do estudo, os benefícios que advêm da relação entre o jogo pedagógico e o erro não se refletem apenas ao nível cognitivo, visto resultarem num maior desenvolvimento social, pessoal e moral.

Deseja-se que o relatório contribua para que os professores alarguem horizontes e repensem a sua prática quotidiana, visando o avanço das metodologias de ensino.

Palavras-chave: jogo pedagógico, erro, aprendizagem e desenvolvimento.

ABSTRACT

The study made is included in the domain of Supervised Teaching Practical Curricular Unit. It is based on the curricular teaching practice made in one of the classes of the second form of the elementary school of “O Nosso Jardim” College.

The atual report intends to study the relationships between educational game and error management, and it has the following objectives: to know and rethink the value of educational game as instrument of learning; to analyse the way pupil manages the error in educational game and in formal activity; to reflect about the part of teacher in the error management at educational game and at formal activity; and finally to understand the error as an intrinsic element and essencial in the learning process.

The investigation methodology adopted is inserted in the qualitative paradigm, being the information collected through field diaries and exploitive interviews made to eight pupils and eight teachers from the mentioned college.

In this report it is possible to verify that educational game influences positively error management, given that the environment in which the game develops it permits the pupil to be more relaxed and expressing spontaneously his doubts and difficulties, and this contributes meaningly for his learning. As we can verify along this study, the benefits that results from the relationship between educational game and error are not only at cognitive level, but it results in a bigger social, personal and moral developments.

It is wished that this report contributes for teachers widen their horizons and rethink their daily practice, with the aim of progressing the teaching methodologies.

Key-words: educational game, error, learning and development.

ÍNDICE

Página:

Introdução	9
1. Caminho percorrido	9
2. Contextualização do campo de estágio	10
2.1. Dados alusivos à turma sobre a qual recai a investigação	11
3. Da motivação inicial às perguntas de investigação	12
4. Problema e questões de investigação	13
5. Estrutura do relatório	14
 Capítulo I - Fundamentação Teórica	16
1. O jogo	16
a) Definição de jogo	16
b) O jogo e o Ser Humano	17
c) O jogo como atividade da criança	18
1.1. O jogo pedagógico	19
a) O jogo pedagógico como instrumento de aprendizagem	20
b) Outras aprendizagens subjacentes ao jogo pedagógico	23
2. O erro	25
a) Definição de erro	25
b) Evolução do conceito de erro no âmbito escolar	25
c) O erro como fonte de aprendizagem	27
3. O jogo pedagógico e o erro	29
 Capítulo II - Metodologia de Pesquisa	31
1. Posicionamento pragmático - Pesquisa qualitativa	31
2. Métodos de recolha de dados utilizados	34
2.1. Análise documental/Pesquisa arquivística	34

2.2. Diários de campo	35
2.3. Entrevistas exploratórias	37
a) Entrevistas realizadas aos professores	38
b) Entrevistas realizadas aos alunos	39
3. Processo de análise e interpretação de dados	40
 Capítulo III - Análise Interpretativa de Dados	43
 I. Análise e interpretação dos diários de campo	44
1. O jogo pedagógico e o desenvolvimento da criança	44
1.1. Crescente autonomia	44
a) O jogo como instrumento promotor da autorregulação	44
b) Gestão dos próprios erros	48
1.2. Aprendizagem entre pares	50
a) Aumento do leque de interações	50
b) Aprendizagens essenciais para a vida em sociedade	52
2. O erro	53
2.1. O erro e a aprendizagem formal	53
a) Inibição do aluno	53
b) Aumento dos conflitos	54
2.2. O erro e o jogo pedagógico	56
a) Menor receio de errar	56
b) Ajuda mútua entre alunos com vista a ultrapassar o erro	57
 II. Análise e interpretação das entrevistas	58
1. O jogo pedagógico como instrumento de aprendizagem	58
1.1. Vantagens	58
a) Maior envolvimento por parte do aluno	58
b) Maior facilidade em expor dúvidas	58
c) Estimulador do raciocínio	59
1.2. Desvantagens	60
a) Disponibilização de muito tempo letivo	60

b) Caráter pouco formal	60
2. Visão sobre o erro	61
2.1. Na perspectiva do aluno	61
a) O erro	61
b) Do erro à inibição	62
c) O erro e o aumento do trabalho teórico	62
2.2. Na perspectiva do professor	62
a) Visão negativa sobre o erro	62
b) O erro e a atividade formal	63
c) O erro e o jogo pedagógico	63
III. Síntese da análise e interpretação de dados	64
Considerações Finais	67
Referências Bibliográficas	75
Anexos	79
Anexo I - Diários de Campo	80
Anexo II - Entrevistas realizadas aos professores	89
Anexo III - Entrevistas realizadas aos alunos	113
a) Guião da entrevista destinada aos alunos	113
b) Entrevistas dos alunos	114

INTRODUÇÃO

O estudo apresentado destina-se à obtenção do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, declarado pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Corolário do percurso formativo surge o presente Relatório Final, que procura a comunicação dos resultados obtidos durante a Prática de Ensino Supervisionada, tendo por base uma pesquisa focada num tema concreto, numa problemática bem delimitada. Encontra-se vinculado a uma fase de iniciação ao trabalho científico, apresentando um carácter demonstrativo. Porém, não se limita a um levantamento de dados, visto consistir num estudo interpretativo e argumentativo que pretende estimular a capacidade de observação, reflexão, análise, síntese e conceptualização, assim como contribuir para a formação de uma prática de educação e ensino cientificamente fundamentada.

Neste momento privilegiado do percurso académico, o estudante questiona a sua realidade e é dela que brota o problema que será o objeto de estudo da investigação, o qual será sustentado teoricamente com autores de referência.

1. Caminho percorrido

O meu percurso formativo - mais especificamente a Licenciatura e o Mestrado em Educação - teve lugar na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, onde caminho para o final do Mestrado Integrado. Considero enriquecedor o facto de o percurso académico ter tido por base as várias instituições de ensino onde realizei os estágios curriculares, possibilitando-me contactar com diferentes contextos e observar e questionar distintos modos de estar em sala de aula/sala de atividades. É nesta amplitude de querer ver mais e diferente que considero enriquecedor ter tido oportunidade de contactar com diversas instituições.

A escolha pela área de Educação advém de uma motivação pessoal, que enlaça no crescente gosto por este domínio, bem como ao desejo de tornar o ensino mais motivador e humanizado, através do desenvolvimento de competências essenciais ao Ser Humano.

Sendo esta a grande motivação que me encaminhou para a mencionada área, considero

que é essencial cativar e envolver o aluno, despertando o gosto e interesse pela aprendizagem, e levá-lo a gostar realmente de estar na escola. Ao invés de ser uma obrigação, como frequentemente se verifica. Interessa motivar o educando, tornando-o um agente ativo no processo de aprendizagem, a fim de que este ocorra de forma prazerosa e significativa, indo ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades.

Paralelamente, considero que a escola deve promover o desenvolvimento de princípios e valores essenciais ao Ser Humano e à vida em sociedade. É deste modo que a Educação ultrapassa, em larga escala, a simples transmissão de conteúdos para se objetivar na formação total da pessoa, concebendo-se uma educação global e não tripartida (intelectual, física e moral), encarando o educando como um todo.

Assim, posso afirmar que compete à escola deixar de ser uma ‘fábrica de alunos’ em que o ensino se baseia na mera repetição de atividades pré-formatadas e uniformizadas. É necessário que o professor tenha em vista a estimulação e enriquecimento do educando como um todo, numa interação entre o pensar, sentir e agir.

Estes valores procuram abandonar os princípios pedagógicos rígidos e uniformizados, com o intuito de compreender - de forma mais eficaz - a criança nas suas emoções, sentimentos, desejos, interesses e necessidades. Visto serem valores em que acredito firmemente, acompanharam o meu percurso académico, nomeadamente no estágio sobre o qual recai a investigação.

2. Contextualização do campo de estágio

O estágio curricular realizou-se no Colégio “O Nosso Jardim”, fundado pela pedagoga Maria Ulrich (em 1957) como centro de estágio e de investigação pedagógica da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (inaugurada em 1954), sendo um local privilegiado para colocar em prática os princípios e valores preconizados por Maria Ulrich.

A pedagoga Maria Ulrich, mais do que uma escola, criou um conceito de Educação, defendendo princípios e valores muito próprios. Não se filiou em correntes pedagógicas, mantendo-se recetiva ao que melhor se ajustava ao seu objetivo de Educação, que consistia na estimulação do desenvolvimento integral da criança, encaminhando-a para a vida futura.

Deste modo, no Colégio “O Nosso Jardim” o aluno é encarado como um ser competente, gradualmente mais capaz de tomar decisões e assumir responsabilidades. É

considerado ativo no seu processo educativo, visto ser agente da própria aprendizagem e não objeto de um determinado processo. Salienta-se que “O Nosso Jardim” promove o prazer pela aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender e estimulando a curiosidade inata e inerente à infância.

O Colégio assume-se como um espaço desafiante e flexível, organizado e pensado em função do aluno e destinado a proporcionar-lhe as condições necessárias ao seu desenvolvimento harmonioso e global. Como tal, a dimensão lúdica é um dos fatores defendidos no Colégio, promovendo um ensino que respeite os interesses e as necessidades do educando e que o torne um agente ativo no seu processo de aprendizagem. Embora o Colégio reconheça a importância do lúdico como fator fundamental para o desenvolvimento integral da criança, na prática não lhe é dado o proporcional valor, encontrando-se a dimensão lúdica pouco presente no 1º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com os pressupostos preconizados pela instituição, recorri a diversas estratégias lúdicas, designadamente o jogo pedagógico. Este consiste num material elaborado em função de um duplo objetivo: ser jogo e ser educativo. É, na maioria das vezes, criado e construído pelo professor, consoante os conteúdos que pretende abordar, tendo como principal objetivo cativar o público-alvo e envolvê-lo na aprendizagem, tornando-a significativa e prazerosa.

2.1. Dados alusivos à turma sobre a qual recai a investigação

A turma que constitui a amostra do presente estudo é composta por doze alunos (seis de cada sexo), que se encontram a frequentar o 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. As idades estão compreendidas entre os seis e os sete anos, sendo esta última a idade predominante.

A turma apresenta diferentes saberes, interesses e motivações. No geral, são alunos curiosos, interessados e motivados para as experiências de aprendizagem, na medida em que se preocupam em saber o significado dos factos que os rodeiam e interessam-se em conhecê-los cada vez melhor. Os gostos e interesses da turma são essencialmente a brincadeira livre e os jogos, bem como atividades que envolvam movimento.

Trata-se de uma turma que adere com empenho às atividades propostas e que gosta, quer da repetição, quer de explorar o desconhecido. Porém, algumas crianças perdem o interesse com facilidade, sendo o seu tempo de atenção reduzido, devido sobretudo à

inquietação motora característica desta faixa etária.

Importa mencionar que, apesar de se tratar de uma turma bastante participativa, os educandos manifestam alguma dificuldade em lidar com o erro. Ao nível mais específico, acrescento que demonstram receio em errar perante os colegas e respetiva professora, o que conduz a resistências na colocação das suas dúvidas.

No atinente à aprendizagem dos alunos, importa referir que os conteúdos privilegiados são os do Programa Curricular do 1º Ciclo, os quais procuram ser articulados com os interesses e necessidades do grupo. Os conteúdos curriculares são transmitidos principalmente com base nos manuais escolares e em fichas de trabalho elaboradas pela professora titular, estando a atividade lúdica pouco presente.

3. Da motivação inicial às perguntas de investigação

As observações realizadas durante o período de estágio conduziram à crescente inquietação e curiosidade relativamente à utilização do jogo pedagógico em contexto escolar. Através da observação direta e posterior reflexão sobre cada um dos momentos em que recorri ao jogo pedagógico, reparei que o aluno gere o erro de diferente forma, consoante se trate do jogo pedagógico ou de atividades mais formais, nomeadamente exercícios dos manuais escolares. Este facto levou a investigação a tomar outro rumo, incidindo não só no jogo pedagógico, como também no modo como o erro é gerido e encarado pelo educando durante o mencionado jogo, por comparação à atividade formal. Com o desenvolvimento do estudo e decorrer do estágio mostrou-se igualmente adequado refletir sobre a atitude do professor face ao erro, quer no jogo pedagógico, quer na atividade formal.

A escolha por esta temática advém da necessidade e curiosidade em conhecer, de forma sustentada, os contributos que o jogo pedagógico pode oferecer em contexto escolar, essencialmente no que concerne à gestão do erro. O facto de nunca me ter debatido sobre a possível relação entre o jogo pedagógico e o erro motivou-me para a descoberta e exploração desta temática, tão pouco em voga. A escassez de estudos e a consequente ausência de fundamentação teórica sobre o tema contribuiu também para a concretização da investigação, a qual procura alargar horizontes e contribuir para o avanço das metodologias de ensino, através da sensibilização da comunidade educativa.

4. Problema e questões de investigação

Partindo desta reflexão emerge a situação problema, que procura estudar os contributos que o jogo pedagógico pode trazer para a aprendizagem do aluno, dando enfoque ao modo como o erro é gerido durante o jogo e os benefícios que daí podem advir.

Com o propósito de responder ao problema levantado foram estruturadas quatro perguntas de partida. Em duas delas existe uma articulação mais notória entre o jogo pedagógico e a gestão do erro. Já as outras duas questões encontram-se direcionadas para o jogo pedagógico ou para o erro, possibilitando um estudo mais aprofundado sobre cada um dos conteúdos.

A primeira pergunta elaborada - **Qual o contributo do jogo pedagógico para o desenvolvimento integral da criança?** - visa dar a conhecer os benefícios que o jogo pode oferecer, não só ao nível intelectual, como também ao nível pessoal, social e moral. Com a pergunta deseja-se estudar o conceito de jogo pedagógico e o seu contributo para o desenvolvimento da criança enquanto pessoa e não apenas enquanto aluno.

Na segunda e terceira questão procura-se estabelecer uma articulação entre o jogo pedagógico e a gestão do erro, estando a segunda questão direcionada para os alunos e a terceira para os professores.

Com a segunda questão - **De que forma o aluno lida com o erro durante o jogo pedagógico e durante a atividade mais formal?** - pretende-se apurar quais as diferenças, por parte do educando, na gestão do erro no jogo pedagógico e na atividade formal. Visa, portanto, estudar a reação, interação e atitude do aluno nos momentos mais e menos formais e o modo como esse comportamento influencia a forma de lidar com o erro.

A terceira questão procura igualmente abordar a relação entre o jogo pedagógico e o erro, porém sobre a perspetiva do docente - **Qual a atitude do professor face ao erro durante o jogo pedagógico e durante a atividade mais formal?** Com esta questão procura-se compreender se existe diferenciação, por parte do docente, na gestão do erro em cada um dos contextos, através do estudo do seu comportamento.

A quarta e última pergunta - **Qual a importância de valorizar o erro no sistema de ensino?** - surge como fecho da investigação, dando a conhecer os contributos que o erro pode trazer para a aprendizagem do educando e, ao nível geral, para o seu desenvolvimento integral.

Com o propósito de averiguar e responder às perguntas de partida optei por uma

metodologia qualitativa, compreensiva e descritiva, apoiada na análise dos diários de campo e das entrevistas exploratórias, visando o enquadramento empírico do estudo.

Para o enquadramento teórico procurei autores de referência que auxiliam na sustentação do problema em estudo, nomeadamente Jean Chateau, Jean Piaget, Johan Huizinga e Jorge Crespo. Todavia, decorrente da pesquisa de referenciais teóricos comprovou-se a escassez de literatura sobre o jogo pedagógico e, essencialmente, sobre o erro.

Assim, espera-se sensibilizar os docentes e a restante comunidade educativa para os contributos que esta metodologia pode oferecer, principalmente no que concerne à gestão do erro. Pretende-se que o estudo apresentado consiga dar resposta às questões que dele emergiram e que seja gerador de mudança e renovação. Tal como esclarece o professor Alberto Sousa (2009):

interessa que uma investigação ultrapasse as fronteiras do conhecimento atual, avançando em áreas pouco conhecidas, desbravando novos conhecimentos (...) que sejam úteis a toda a humanidade, a uma nação, a uma ciência ou apenas a um grupo específico de sujeitos (p. 12).

5. Estrutura do relatório

O presente relatório tem por base três capítulos, os quais se relacionam entre si e se complementam, permitindo que exista uma lógica sequencial e que o estudo realizado possa ser transmitido e compreendido com sucesso.

O primeiro capítulo destina-se à apresentação do referencial teórico em que se apoia a investigação. Este fornece um esquema conceptual da informação recolhida por diversos autores de referência, possibilitando conhecer o que foi estudado relativamente ao tema em torno do qual se desenvolve o estudo. Para uma melhor compreensão do mesmo, o capítulo encontra-se organizado em torno de três unidades estruturais essenciais para a abordagem e aprofundamento dos conceitos basilares e das perguntas de investigação: O jogo, O erro e O jogo pedagógico e o erro. Alguns dos temas estão ainda organizados por subtemas, procurando uma melhor compreensão e apropriação dos conteúdos.

O segundo capítulo refere-se à explicitação do referencial metodológico de pesquisa, bem como à apresentação dos instrumentos de recolha de dados e a forma como foram

tratados. O capítulo em questão visa, portanto, dar a conhecer o modo como o estudo foi conduzido. Tal como o capítulo anterior, encontra-se organizado por unidades estruturais que facilitam a sua compreensão: Posicionamento pragmático - Pesquisa qualitativa, Métodos de recolha de dados utilizados e Processo de análise e interpretação de dados.

O terceiro capítulo é consagrado à análise e tratamento dos dados recolhidos em função da problemática e das questões colocadas. Uma vez que a investigação é constituída por dois tipos de dados, diários de campo e entrevistas exploratórias, tornou-se pertinente a sua análise separadamente. Como tal, o terceiro capítulo encontra-se organizado em duas partes, sendo a primeira destinada à análise e interpretação dos diários de campo e a segunda parte reservada à análise e interpretação das entrevistas exploratórias. Tanto a parte referente aos diários de campo, como a parte referente às entrevistas exploratórias, encontra-se dividida em duas categorias, uma delas destinada à questão do jogo pedagógico e outra destinada ao erro. Cada uma das categorias está organizada em tópicos e subtópicos, tal como será explicitado mais adiante. De salientar que a fundamentação teórica encontra-se aliada a este capítulo, permitindo confrontar a informação obtida por autores de referência com os dados recolhidos.

Depois dos capítulos supracitados são apresentadas as considerações finais, que dão a conhecer a conclusão do estudo, respondendo ao problema e às questões levantadas. Para tal, são cruzadas as informações conseguidas através da revisão de literatura e dos dados recolhidos, para - a partir delas - obter uma conclusão o mais completa possível. Na parte destinada às considerações finais são ainda expostos outros aspetos que podem ser considerados acréscimos científicos para o aprofundamento do conhecimento sobre a problemática.

Após a conclusão, apresentam-se as referências bibliográficas que servem de suporte à investigação e que são uma referência para aprofundar este ou outros estudos no mesmo âmbito.

Por fim, nos anexos encontram-se os dados brutos obtidos durante a investigação: diários de campo e entrevistas exploratórias. O anexo I destina-se à apresentação dos dezasseis diários de campo recolhidos ao longo do período de estágio. Nestes encontram-se descritos os comportamentos dos alunos e do professor face ao jogo pedagógico e/ou ao erro. O anexo II refere-se às entrevistas destinadas aos alunos, as quais foram transcritas, facilitando a consulta das mesmas. No anexo III estão inseridas as entrevistas realizadas a oito docentes pertencentes igualmente ao Colégio “O Nosso Jardim”.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo é consagrado à apresentação do quadro de referência teórico em que se apoia a investigação. Visa fornecer um esquema conceptual da informação recolhida por vários autores que se debruçaram sobre a problemática em estudo, permitindo conhecer o que foi anteriormente apurado.

1. O jogo

a) Definição de jogo

A palavra ‘jogo’ deriva do termo latim *jocus*, estando associado ao lúdico e ao recreativo (Chateau, 1975). É definido por vários autores, nomeadamente por Roger Caillois (1990), como sendo uma atividade essencialmente livre, incerta e improdutiva, praticada por um ou mais indivíduos. A sua principal função consiste em proporcionar entretenimento, lazer e diversão, embora também possa assumir um papel educativo, neste domínio destaca-se o jogo pedagógico. Esta é das poucas categorias de jogo em que existe uma finalidade, geralmente a aquisição ou apropriação de conteúdos escolares, tal como será verificado mais adiante.

Para o sociólogo Roger Caillois (1990), o jogo é considerado uma atividade: livre, incerta, improdutiva, delimitada, regulamentada e fictícia. Assim, na sua perspetiva, o jogo é uma atividade livremente escolhida e que foi preferida a outra atividade. O seu resultado é incerto - já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente - e improdutivo, visto não produzir um fim em si mesmo. No que concerne a esta última característica, Roger Caillois (1990) explica que o jogo não tem outra função se não o prazer que proporciona, sendo o tempo destinado ao jogo um tempo fundamental pelo prazer que lhe é característico. Por último, o sociólogo adverte que o jogo se desenvolve num tempo e num espaço próprios, sendo regulado por convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma nova legislação, a única que conta. O jogo supõe ainda a

consciência de uma ficção, de constituir uma realidade paralela à vida comum e dela separada.

b) O jogo e o Ser Humano

Segundo o professor Jorge Crespo (2012), o jogo é tão antigo quanto a própria humanidade. O referido docente esclarece que o Ser Humano nasce com uma inclinação para o jogo, o que justifica alguns hábitos dos povos primitivos nas práticas de festas, danças, romarias, caça, pesca e ritos sagrados - consideradas atividades livres, prazerosas e voluntárias. Deste modo, o jogo é entendido como uma atividade absolutamente primária na vida do Ser Humano, pois em todas as sociedades e épocas existem diversos jogos que despertam a atenção do Ser Humano.

Assim, considera-se que o jogo é expressão cultural de um povo e, por sua vez, sustenta a própria cultura. É reconhecido como uma aprendizagem sociocultural que se reorganiza e acomoda de acordo com as especificidades do meio. Na ótica do historiador Johan Huizinga (2003), a civilização surge e desenvolve-se com o jogo: “já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (p. 3).

Após o que fora referido, comprova-se que o jogo é um fenómeno universal, presente em todas as épocas e civilizações. A sua permanência ao longo do percurso histórico e civilizacional mostra a importância que, na sucessão dos séculos e milénios, lhe foi atribuída, constituindo “genuínas afirmações da cultura local, instrumentos de reforço dos elos comunitários e espelho da vida social” (Serra, 2004, p. 29).

Para o historiador Johan Huizinga (2003) o jogo é:

(...) uma atividade que se desenvolve dentro de certos limites de tempo e de espaço (...) de acordo com regras livremente aceites, e que se situa fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. A disposição para o jogo é de entusiasmo e arrebatamento, sendo sagrada ou festiva de acordo com a ocasião. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e de tensão, a que se seguem o regozijo e o relaxamento. Impõe-se sublinhar que a seriedade não é o oposto do jogo. O jogo pode ser, e assim é frequentemente, de uma extrema seriedade (p. 8).

c) O jogo como atividade da criança

Para se compreender o lugar que o jogo ocupa no desenvolvimento infantil é necessário entendê-lo, primeiramente, enquanto forma peculiar e específica da atividade da criança.

Tal como a linguagem, o jogo consiste numa atividade comum a todas as épocas e idades, pois qualquer competência nova na criança - como o falar ou o andar - é acompanhada de múltiplos jogos funcionais, sendo que a criança faz a sua experimentação em todas as suas potencialidades.

O pedagogo Jean Piaget (1986) desde cedo reconheceu o jogo como um acompanhamento da evolução da criança. Na sua perspectiva, os jogos podem ser classificados em três categorias, que se encontram em articulação com três fases dos estádios igualmente definidos por Jean Piaget.

Na fase sensório-motor (desde o nascimento até ao segundo ano de vida) observam-se os jogos de exercício, em que a finalidade é a repetição de movimentos espontâneos pelo mero prazer que a sua realização proporciona (mamar, emitir sons, mexer os braços e as pernas, andar, correr, entre outros).

Na fase pré-operatória (dos dois aos sete anos de idade) surge o jogo simbólico e, progressivamente, o conceito de regra. A partir deste jogo a criança atribui um significado a determinado objeto, de modo a que o mesmo lhe dê prazer, ou seja, transforma um objeto noutro. Por exemplo, um pau poderá representar um lápis. O jogo surge como um desvio pelo abstrato: cozinhar com pedras é uma conduta mais simples do que a conduta da cozinha real, todavia, com esta simples conduta, forma-se a futura cozinheira (Chateau, 1975). É desta forma que o jogo pode ser concebido como um treino involuntário que prepara para a vida adulta, pois a criança tende a reproduzir no jogo as relações predominantes no seu meio ambiente, assimilando a realidade.

Por último, na fase das operações concretas (entre os sete e os onze anos de idade) a criança joga em grupo, tendo as regras um papel fundamental. Nesta fase, a criança gosta de jogos que envolvam regras, sendo o prazer alcançado com os resultados obtidos e com o cumprimento das regras.

Verifica-se que o pedagogo Jean Piaget (1986) encara o jogo como algo inato e inerente ao Ser Humano, dando particular destaque ao jogo durante a infância. Neste âmbito, frisa que o jogo é a principal forma de a criança vivenciar o seu processo de humanização, visto permitir-lhe apropriar-se do mundo adulto, isto é, do mundo historicamente criado pela

humanidade.

O pedagogo Jean Chateau (1975) é outro dos docentes com um ponto de vista próximo de Jean Piaget, tendo afirmado que estudar a criança sem fazer referência ao jogo é esquecer um impulso irresistível pelo qual a criança se constrói e desenvolve. O pedagogo destaca que “não podemos dizer de uma criança apenas que ela cresce, temos que dizer ainda que ela se engrandece pelo jogo” (p. 16).

De salientar que o jogo como atividade intrínseca da criança tem por finalidade a apropriação e o desenvolvimento de formas culturais, enquanto o objetivo do jogo pedagógico é o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente a aprendizagem de conteúdos específicos.

1.1. O jogo pedagógico

Tal como fora referido na introdução à presente investigação, o jogo pedagógico consiste num material elaborado em função de um duplo objetivo: ser jogo e ser educativo. Geralmente é construído pelo docente, consoante os temas e conteúdos que pretende abordar. Tem como principal objetivo cativar o público-alvo e envolvê-lo na aprendizagem, tornando-a significativa e prazerosa. Neste domínio, Pierre Ferran, François Mariet e Louis Porcher (1979) esclarecem que a partir do momento em que se recorre a uma pedagogia do jogo e pelo jogo em contexto educativo, importa harmonizá-la com as aprendizagens a realizar pela criança, particularmente com os conteúdos estabelecidos nos Programas Curriculares.

Os mesmos autores destacam cinco categorias de jogo que merecem destaque na coletânea de jogos a utilizar pelo professor e que, por sua vez, devem estar integradas no jogo pedagógico: jogo de regras, jogo de raciocínio, jogo de memória, jogo de sorte e azar e jogo cooperativo.

No que concerne ao jogo de regras, os autores mencionam que exige capacidade cognitiva para entender, aceitar e respeitar regras, bem como capacidade para lidar com a competitividade. Tal como o nome indica, o jogo de raciocínio parte do conhecimento lógico do participante e procura desenvolver a capacidade de analisar, argumentar e justificar raciocínios. Já o jogo de memória tem por base a competência memorativa do jogador, sendo desenvolvida a capacidade de aquisição, armazenamento e recuperação de conhecimentos. Geralmente vence o jogador com maior capacidade de memorização. No jogo de sorte e azar

o facto de ganhar ou perder não depende da habilidade, capacidade ou competência do jogador, mas exclusivamente de uma questão de sorte ou azar. Neste caso, vence o jogador que tiver mais sorte ao longo do jogo. Os autores supracitados destacam ainda o jogo cooperativo, o qual se baseia na interação e partilha entre participantes, visando reforçar a confiança em si mesmos e nos outros. Os jogadores participam autenticamente, encarando os outros jogadores como parceiros e não como adversários, pois o que realmente importa não é vencer, mas antes o processo como um todo. Como tal, auxilia os participantes a libertarem-se do espírito competitivo, visto o objetivo ser comum a todos os jogadores.

Relativamente à estruturação dos tipos de jogos importa registar que o sociólogo Roger Caillois (1990) apresenta uma organização diferente da supracitada. Para diferenciar os jogos entre si e as diferentes posturas psicológicas a eles associadas, o sociólogo estabeleceu quatro categorias principais, conforme predomine no jogo a função de competição, sorte, simulacro/imaginação ou vertigem/destruição momentânea da estabilidade, respetivamente: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Dificilmente o jogo está enquadrado unicamente numa das categorias, estando a maioria dos jogos associados a mais de uma categoria em simultâneo.

Embora o presente relatório se baseie no jogo pedagógico é importante evidenciar os diferentes géneros de jogos existentes, os quais podem e devem estar integrados no jogo pedagógico.

a) O jogo pedagógico como instrumento de aprendizagem

Na opinião de Johan Huizinga (2003) só após o movimento da Escola Nova (movimento de renovação que surgiu no final do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX) e a adoção dos chamados ‘métodos ativos’ é que se difundiu e se começou a consolidar a utilização do jogo enquanto instrumento pedagógico. Com o aparecimento de uma nova forma de ensinar, surgiu uma nova forma de aprender, que reconhece e respeita as necessidades e os interesses da criança, a qual tem um papel mais ativo do que nos tradicionais métodos de ensino.

Neste âmbito, importa destacar o trabalho do pedagogo Jean Chateau (1975) que determinou o jogo como fator decisivo na educação da criança, defendendo que o jogo é o grande suporte da aprendizagem. Este foi dos primeiros pedagogos a utilizar o jogo de modo sistemático em contexto escolar, através da criação de diferentes materiais lúdicos que

atribuíram ao jogo uma dimensão educativa.

No entanto, segundo Jean Chateau (1975), a maior evolução verificou-se com o pedagogo John Dewey. Este desenvolveu diferentes propostas pedagógicas baseadas no recurso a materiais lúdicos, designadamente o jogo. Simultaneamente, colocou em prática a teoria do valor educativo do jogo, através da elaboração de um currículo centrado no jogo. Assim, o jogo passou a ser reconhecido e mais utilizado em contexto escolar.

Também Pierre Ferran, François Mariet e Louis Porcher (1979) estão de acordo ao afirmar que instituição escolar negligência um importante trunfo caso não valorize, o mais amplamente possível, as potencialidades pedagógicas que o jogo pode oferecer. Relativamente ao jogo esclarecem que:

(...) importa que seja educativo e que se integre no processo propriamente pedagógico; a criança, graças a ele, deverá aprender qualquer coisa ou formar-se para qualquer coisa: o jogo é então um instrumento pedagógico de natureza particular (no que tem, contrariamente aos outros instrumentos de ensino, de divertido) (p. 139).

Salienta-se que uma das principais potencialidades do jogo é, precisamente, a natureza lúdica que lhe está subjacente, permitindo absorver o participante de forma intensa e total.

Segundo a minha experiência profissional, o facto de se tratar de uma atividade divertida, que está em concordância com os interesses e as necessidades da criança, leva a que o jogo tenha a capacidade de atrair o aluno para os conteúdos a explorar, fomentando um ambiente motivador e propício ao seu desenvolvimento integral. Consequentemente, ao estar envolvido numa atividade motivadora, o educando apropria-se mais facilmente do que lhe é transmitido. É necessário admitir que o jogo é, à partida, mais interessante do que as tarefas formais e rotineiras, caracterizantes de um ensino tradicional.

A professora Selma Wassermann (1994) é da mesma opinião, afirmando que “as crianças aprendem mais - do ponto de vista intelectual, social e afetivo - através do jogo do que permanecendo sentadas, sozinhas a preencher fichas de trabalho” (p. 35). Afirma-se, por isso, que o jogo não representa apenas um momento de lazer, mas antes uma alternativa de aprendizagem, frequentemente melhor sucedida do que os tradicionais métodos de ensino.

Destaca-se ainda o facto de o insucesso escolar estar diretamente relacionado com a falta de predisposição e motivação para a aprendizagem. Ao existir um défice de interesse, motivação e curiosidade dificilmente o aluno irá progredir. Por sua vez, ao estagnar perderá o

interesse pela aprendizagem, resultando - em casos extremos - no abandono escolar.

Dadas as circunstâncias, quando os problemas de aprendizagem ou os fracassos escolares surgem, a promoção de momentos significativos de aprendizagem torna-se essencial. Esses momentos devem estimular a construção de ambientes gratificantes, interessantes e atraentes, capazes de absorver o aluno de forma intensa e completa, sendo um estímulo à aprendizagem. O jogo, pelas suas características, é uma das principais estratégias a adotar, visto que - além de possuir um papel motivador - fomenta uma estreita relação com a construção do conhecimento, tal como será abordado mais adiante.

Partindo dos pressupostos acima referidos, comprova-se que uma das funções do jogo é auxiliar na aprendizagem do aluno, para que a transmissão dos conteúdos propostos pelos Programas Curriculares seja mais significativa, atraente e motivadora. Neste sentido, Pierre Ferran, François Mariet e Louis Porcher (1979) defendem que a criança aprende a partir da ação direta sobre os objetos e através da sua participação ativa. O facto de o conhecimento ser adquirido a partir da complementaridade entre a ação e o pensamento, leva a que o jogo tenha um lugar de destaque nas metodologias de ensino, pois a aprendizagem através do jogo parte da ação para alcançar o conhecimento. Ao nível mais específico, os autores esclarecem que o jogo é benéfico para a ativação de estratégias de resolução de problemas e para a formação do pensamento lógico, estimulando as capacidades cognitivas do educando.

Outro aspeto que torna o jogo um instrumento essencial para a aprendizagem é o facto de promover um aumento do nível de concentração do aluno. Para conquistar a atenção do educando é fundamental a aula ministrada despertar o seu interesse e fomentar a participação ativa, cativando a sua atenção. Após o que fora mencionado, verifica-se que o jogo satisfaz amplamente essas necessidades, mobilizando a sua ação a níveis elevados de atenção e concentração.

Na sequência desta linha de pensamento, destaca-se ainda que o jogo promove e fomenta a autonomia do aluno, dado que no seu decorrer o educando apresenta um papel ativo e participativo, pouco dependente da presença do adulto. Assim, o jogo implica - tanto do professor como do educando - uma atitude diferente da postura adotada no ensino tradicional, a fim de que o aluno se torne um sujeito atuante e não um simples reprodutor de conhecimento.

Este facto promove igualmente uma maior iniciativa por parte do aluno, incitando-o à resolução de problemas e permitindo-lhe fazer as suas próprias descobertas. A docente Constance Kamii (1980) salienta que:

(...) é essencial que o poder do adulto seja reduzido tanto quanto possível para permitir que as crianças tomem decisões. A melhor maneira de o professor ensinar jogos é ser ele próprio um jogador, que se submete às regras como qualquer outro jogador (...). Apesar de a intervenção do professor ser quase sempre necessária, ele precisa de intervir de modo a maximizar as possibilidades de a criança desenvolver a sua autonomia (p. 292).

Diante do que fora mencionado, o pedagogo Jean Chateau (1975) afirma que o jogo não representa oposição ao trabalho escolar. Antes pelo contrário, pois entre o jogo e a aprendizagem existe uma dinâmica de complementaridade. Deste modo, ergue-se um repensar no contraste jogo/aprendizagem, a fim de ultrapassar a tradicional dissociação entre ambos.

b) Outras aprendizagens subjacentes ao jogo pedagógico

Para além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno, o jogo pedagógico oferece benefícios a vários níveis. O historiador Johan Huizinga (2003) salienta, em primeiro lugar, os contributos que o jogo traz ao nível da aprendizagem social, cumprindo assim uma função educativa importante. O historiador começa por explicar este facto afirmando que:

entre as coisas do mundo, há os outros. A criança só tardia e dolorosamente aprende esta verdade. O jogo oferece a possibilidade de entrar em relação com outrem sob a forma simultânea da confrontação e da colaboração, do antagonismo e da cooperação. Jogar contra alguém é sempre jogar com alguém. (...) Por isso os psicólogos sempre insistiram, com justeza, nas virtudes socializantes do jogo. Uma criança que joga é uma criança que se socializa (p. 23).

Acompanhando o ponto de vista do referido historiador encontramos Selma Wassermann (1994) que considera o jogo um instrumento socializador de excelência, desempenhando igualmente um papel fundamental na cognição. Para a referida pedagoga, as funções cognitivas superiores resultam da relação entre sujeitos, pois considera que a aprendizagem não é uma simples troca de saberes, mas antes uma partilha entre todos. A docente Constance Kamii (1980) é também defensora desta perspetiva, acrescentando que:

as interações com outras crianças são importantes por duas razões. Primeiro, porque o ponto de vista de uma outra criança é mais similar à visão de uma criança que de um adulto. Segundo, porque uma grande parte da vida social da criança se passa com os seus colegas e não com os adultos (p. 25).

Para além disso, o diálogo entre crianças é mais fácil do que o diálogo entre criança e adulto. Geralmente uma criança explica melhor as ideias ou conteúdos aos colegas do que um adulto, uma vez que consegue traduzir o discurso do adulto para a sua própria linguagem. Desta forma, considero que, sem desprezar o papel atribuído à relação professor-aluno, deve ser dado ênfase às relações que se estabelecem entre pares. É através delas que os educandos trocam conhecimentos, são desafiados nas suas ações e aprendem a contar com a parceria do outro para descobrir novos saberes e construírem competências indispensáveis para o convívio em grupo.

Pelos níveis de socialização que o jogo mobiliza torna-se igualmente uma estratégia de promoção da integração dos alunos mais reservados, tornando-os mais desinibidos, comunicativos e participativos. Este facto eleva a autoestima e confiança do educando, tornando-o mais seguro, desinibido e - consequentemente - mais predisposto para a aprendizagem.

Por último, no atinente aos contributos que o jogo pode oferecer ao desenvolvimento integral do aluno, importa registar que são vários os autores que destacam o papel do jogo enquanto promotor do desenvolvimento de valores éticos e morais. Na perspetiva de Jean Chateau (1975), através do jogo a criança desenvolve valores como a cooperação e a entreajuda, permitindo-lhe desenvolver o conceito de amizade, aprender a contar com o outro, a pedir auxílio sem hesitar, ou seja, aprender a partilhar a vida com os demais. Simultaneamente, durante o jogo, a criança é motivada a compreender os outros e a aceitar, respeitar e valorizar pontos de vista diferentes dos seus. Para além disso, desenvolve valores como o saber ouvir e o saber esperar pela sua vez - regras essenciais à convivência em grupo. Deste modo, comprova-se que o jogo contribui para o desenvolvimento de valores éticos e morais essenciais ao Ser Humano e à vida em sociedade, permitindo à criança desenvolver capacidades pessoais e relacionais, bem como refletir sobre o modo de se relacionar com o outro.

Educar para os valores é uma urgência imposta pelo mundo contemporâneo, visto que a pluralidade de valores entra frequentemente em rutura e colisão. Torna-se, por isso, essencial fomentar meios que contribuam para o desenvolvimento de princípios e valores essenciais à vida em sociedade, promovendo um mundo mais favorável, em que cada um procura dar o

seu melhor. Apesar destes princípios serem desenvolvidos e adquiridos ao longo da vida, na família e na sociedade, a escola deve ter um papel de referência e procurar introduzi-los no seu quotidiano, sendo o jogo uma estratégia a adotar para obter esse fim.

2. O erro

a) Definição de erro

No processo de aprendizagem o erro é visto como engano, incorreção, desvio ou falha, resultante de ações ou produções menos corretas. Na perspetiva de James Reason (2009), o erro é uma manifestação visível de uma dificuldade e surge quando uma ação não atinge o objetivo desejado. Como tal, a ideia de erro só emerge quando existe um padrão considerado correto e socialmente aceite.

Os erros podem ser gerados por dificuldade, incompreensão, falta de motivação e atenção ou pelo facto de a solução estar demasiado afastada do nível cognitivo do sujeito. Segundo Saturnino Torre (2007), os erros ocorrem quando existe um problema de insuficiência ou inadequação da informação num dos seguintes planos: intenção, receção ou compreensão.

O mesmo autor estratificou os tipos de erro de acordo com quatro categorias: erros globais (quando infringem a estrutura global de determinada situação), erros locais (quando alteram um constituinte particular), erros evidentes (quando são facilmente detetados) e erros dissimulados (quando se encontram encobertos).

b) Evolução do conceito de erro no âmbito escolar

Segundo o docente José Romão (2003), historicamente, a educação passou por um longo período em que a escola excluía as hipóteses criadas pelo aluno, as quais eram consideradas prejudiciais ao ensino. A aprendizagem apresentava como centro do processo o professor, que possuía uma autoridade rígida, cuja função era transmitir conhecimento. O educando era concebido como um sujeito passivo, não possuidor de conhecimento, designado a aprender o que o professor transmitisse. Ensinava-se com base na transmissão de conteúdos,

independentemente de o aluno estar ou não a assimilar o que lhe era transmitido.

Neste sistema de aprendizagem, o erro era considerado sinónimo de insucesso, discriminação e exclusão, sendo visto como uma falha do aluno, resultante da falta de estudo ou de um défice de capacidade que não lhe permitia compreender o que o professor ensinava. Os castigos e as punições eram prática constante no quotidiano da sala de aula e errar significava contradizer a prática do professor. O erro era, de facto, indesejável. Por isso, quando surgia era rapidamente punido, originando no aluno sentimentos de insegurança e incapacidade. O sucesso e acerto eram mais valorizados do que o fracasso e o erro e a relação professor-aluno era baseada principalmente no autoritarismo, na inflexibilidade e rigidez. Como adverte Tureva Vurande (2006):

a conceção moralista do ‘erro’ trai uma visão de mundo autoritária, porque ela tem como pressuposto básico a apropriação e imposição de padrões considerados como verdades absolutas, pré-construídos ou incorporados pelo avaliador, aos quais serão comparados os desempenhos dos alunos (p. 93).

Neste âmbito, José Romão (2003) esclarece que - não só no passado como ainda na atualidade - a frustração e o desanimo, que ocorrem quando o aluno é acusado de errar, levam a que este deixe de produzir, denotando-se uma maior desmotivação da sua parte. O medo de cometer erros e de seguidamente ser punido remete o educando para um carácter passivo e conformista, levando-o ao cansaço intelectual, o que resulta numa atitude de aprendizagem meramente defensiva. Na minha perspetiva, é deplorável que o aluno seja submetido a uma aprendizagem que promova a atrofiação e inibição, ao invés de possibilitar o crescimento e desenvolvimento.

Felizmente, no final do século XIX, esta pedagogia passou a ser contestada, uma vez que os elevados índices de reprovação e evasão escolar mostraram a necessidade de mudança na ação pedagógica. A escola rígida e autoritária, que delegava ao professor o título de detentor do saber, começou assim a dar sinais de mudança. O aluno ganhou um lugar de destaque, tornando-se o centro do processo educacional, sendo encarado como um indivíduo ativo e possuidor de saber. A aprendizagem partia da descoberta e exploração e os conteúdos estavam cada vez mais relacionados com as necessidades e os interesses do educando, que aprende através de experiências. Por sua vez, o erro passou a ser entendido como uma hipótese elaborada pelo aluno no decorrer da apropriação do conhecimento e que lhe oferece oportunidades para a explorar suas possibilidades cognitivas.

Vários autores de referência, nomeadamente Jayme Paviani (2003), abriram novos horizontes na concepção do erro, encarando-o como um componente essencial à construção do conhecimento. Tal como refere o autor supracitado:

(...) o não-saber está na base de todo o saber. Não sabemos, por exemplo, o que é a verdade, a realidade, quem somos, quem são os outros (...). Prova disso são as milhares de páginas que já se redigiram sobre essas questões e as dúvidas, que ainda pairam, de filósofos e cientistas. Entretanto, toda a vez que falamos, escrevemos, agimos, estamos supondo uma ideia de verdade, uma concepção de realidade (...) (p. 27).

O percurso histórico, tanto do Ser Humano como da sociedade, mostra que vários fenómenos que seriam considerados errados podem - num momento posterior - tornar-se verdadeiros, o que demonstra que errar é próprio do Ser Humano. Esta consciência de que os erros fazem parte da natureza do Ser Humano e do seu percurso histórico é um indicador de que a concepção do erro tem vindo a evoluir.

Perante esta tomada de consciência, os estabelecimentos de ensino passaram progressivamente a atribuir outra conotação ao ato de errar, considerando e valorizando as ideias do aluno. O erro passou a ser visto como um mecanismo didático essencial para o sucesso da aprendizagem. Seja porque a sociedade já não apresenta normas rígidas, repressivas e violentas como outrora sucedia, seja porque as novas práticas pedagógicas têm sido disseminadas por diversos investigadores, atualmente o erro é aceite com uma conotação menos negativa, contendo um potencial educativo que necessita de ser explorado.

c) O erro como fonte de aprendizagem

No que concerne à gestão do erro em contexto escolar, a investigadora Selma Villas (2013) esclarece que tanto o erro como o acerto não são privilégios de quem sabe, mas antes um caminho de descobertas e desafios necessário à construção do conhecimento. A mesma investigadora aprofunda esta ideia afirmando que a maioria dos erros constitui um pré-requisito para a obtenção do pretendido. Os erros deixam de ser um fim e passam a ser um meio para promover a aprendizagem, existindo desta forma um trabalho continuado.

Partindo do referido pressuposto, acredita-se que o erro surge como uma ocorrência natural, sendo um componente primário no processo de aprendizagem. É com base nesta ótica que a referida investigadora afirma que os erros são fontes inesgotáveis de aprendizagem e que o saber que advém dos próprios erros. Ao ser considerado como fonte de aprendizagem, o erro viabiliza um caminho de descobertas que estimula no aluno o prazer pela aprendizagem. Como tal, deve ser encarado como um instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando compreender a estruturação do pensamento do aluno. Neste domínio, Selma Villas (2013) esclarece que quando o aluno erra dentro de uma lógica, erra tentando superar um desafio, sendo o erro o reflexo do seu pensamento.

Compete ao docente levar o aluno a compreender o modo como estruturou o pensamento, decodificando o seu raciocínio, ao invés de o corrigir. Para isso, é essencial que o professor reconheça que entre corrigir o erro e ensinar a refletir sobre ele existe uma grande diferença: corrigir resulta apenas na sua correção, sem existir qualquer reflexão sobre o erro, enquanto que pensar sobre o erro implica desenvolver a consciência crítica e a capacidade de reflexão, o que promove uma aprendizagem mais consciente e significativa.

Todavia, mais importante que identificar o erro é reconhecer a sua origem, sendo necessário que o professor encontre formas adequadas de intervir. Entre elas destaca-se a partilha dessa responsabilidade com os educandos, uma vez que os erros só podem ser eficazmente corrigidos por quem os comete. A docente Maria Esteban (1992) explica a importância da partilha dessa responsabilidade não só entre professor e aluno, como também entre alunos, afirmando que:

nesta perspetiva, o processo ensino/aprendizagem é fortalecido e, ao mesmo tempo, redimensionado. A preocupação não se reduz apenas a alcançar a resposta certa e a aceitar os “erros” que porventura a precedam. Trata-se de priorizar a possibilidade de alunos e professores, num processo interativo, construírem novos conhecimentos que realimentem o processo. O coletivo é recuperado como espaço de construção e apropriação do conhecimento (p. 83).

Ainda no que concerne ao erro, Sandra Amaral (2011) adverte para o facto de que - embora ao cometer um erro o educando dê sinais de evolução - quando o mesmo erro é cometido constantemente o aluno pode estar perante uma estagnação da aprendizagem. Se assim o for, o erro torna-se parte do repertório do educando, que o continua a cometer sem se aperceber. Neste caso, o aluno encontra-se perante uma situação de fossilização do erro, sendo necessário que o professor interfira de modo a auxiliar o educando a progredir.

Apesar de a preocupação com a compreensão dos erros e análise dos mesmos não ser um processo recente, atualmente parece consensual que o erro constitui um instrumento essencial em contexto escolar, constituindo parte integrante e inevitável do processo de aprendizagem.

3. O jogo pedagógico e o erro

Para além dos contributos já mencionados e como parte crucial da presente investigação, verifica-se que o jogo pedagógico possibilita uma abordagem diferente sobre o erro em contexto escolar.

Como foi consignado, a questão da interação entre pares encontra-se bastante presente no jogo pedagógico, contribuindo para uma melhor gestão do erro. Através da interação que o jogo implica, o aluno aprende a conhecer os outros, a contactar com pontos de vista diferentes dos seus e a valorizá-los e respeitá-los. Assim, evitam-se sentimentos de culpa, inibição e exclusão em relação ao ato de errar, levando o educando a não recear o erro e a expor livremente as suas dificuldades e incertezas. Por consequência, desenvolve uma maior confiança em si, mostrando-se menos inibido, o que se reflete positivamente na aprendizagem.

Ao nível mais específico, Maria Esteban (1992) esclarece que no jogo os conceitos de certo e errado ocultam-se, dando lugar à reflexão, ao desenvolvimento da consciência crítica e ao desafio, partilhado através da interação entre pares. Neste âmbito, acrescento que o erro pode ser um convite para aceitar pontos de vista diferentes ou mesmo contrários, uma vez que as ideias concebidas pelo aluno demonstram que este é dotado de capacidades psicológicas superiores e que, como tal, é capaz de construir o seu conhecimento a partir das relações que estabelece com os pares. Deste modo, o educando é confrontado com os próprios erros e estimulado a reconhecer, refletir e desconstruir o erro em grande grupo. Admite-se que quanto menor for a transmissão de conteúdos por parte do professor mais abertura terá o aluno para intervir, colocar dúvidas e ultrapassar dificuldades.

Para além disso, a gestão do erro, quando realizada em parceria com o jogo pedagógico, resulta em níveis mais elevados de motivação e autoestima, pois o contexto informal e lúdico que lhe está associado convida a que o erro seja respeitado e encarado como parte integrante do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para tal, é necessário promover um

ambiente que respeite e valorize as ideias do aluno, bem como as suas estratégias de resolução, quer sejam ou não convencionais ou válidas.

Pode-se afirmar que a presente investigação é um estudo cuja temática não esgota as suas reflexões. Pelo contrário, visto que abre novas perspectivas em relação ao jogo pedagógico e ao erro, dando origem a outras investigações.

Porém, conclui-se - desde já - que o jogo está inserido em todas as culturas e acompanha o Ser Humano desde a sua nascença, sendo uma constante não só na infância como também na vida adulta. Tal como Jorge Crespo (2012) conclui: “o jogo tem uma importância decisiva na própria génese das culturas, na construção das maneiras de agir, de pensar e de sentir” (p. 16). Embora o jogo como atividade do Ser Humano tenha por finalidade a apropriação e o desenvolvimento de formas culturais, o objetivo do jogo em contexto escolar é a promoção do desenvolvimento integral da criança.

Dada a sua presença incondicional na vida do Ser Humano, é unânime a resposta positiva quando questionamos se contribui para o seu desenvolvimento integral. Compreende-se, assim, a importância de inserir o jogo no quotidiano escolar, dados os contributos que dele podem advir, não só ao nível cognitivo, como também ao nível pessoal, social e moral.

O jogo traz ainda benefícios ao nível da gestão do erro em sala de aula, pois - quando utilizado de forma construtiva e significativa - permite aliviar o carácter negativo que frequentemente é atribuído ao ato de errar. Consequentemente, o erro passa a ser visto como uma ocorrência natural e essencial ao processo de aprendizagem, proporcionando um caminho de descobertas e desafios que estimula no educando o desejo de aprender e conhecer mais além. O aluno adota uma postura mais confiante, desinibida, descontraída e livre das pressões que estão associadas ao ato de errar, libertando-o de todo o carácter negativo que acompanha o erro. Por sua vez, permite o desenvolvimento de competências como a autoestima e autoconfiança. Dados os contributos que dele advêm torna-se essencial atribuir uma nova conotação ao ato de errar, encarando o erro como um instrumento essencial ao processo de aprendizagem.

Através da pesquisa realizada - tendo por base vários autores de referência - comprova-se a importância do jogo pedagógico no quotidiano escolar, nomeadamente no que concerne à gestão do erro.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo destina-se à explicitação da metodologia adotada, bem como à apresentação dos instrumentos de recolha de dados utilizados e o modo como foram tratados, dando a conhecer a forma como a investigação foi conduzida.

Antes de iniciar o capítulo, importa relembrar que o problema em torno do qual se desenvolve a investigação procura estudar a estrita relação entre o jogo pedagógico e a gestão do erro, tendo sido estruturadas quatro perguntas de partida: Qual o contributo do jogo pedagógico para o desenvolvimento integral da criança?; De que forma o aluno lida com o erro durante o jogo pedagógico e durante a atividade mais formal?; Qual a atitude do professor face ao erro durante o jogo pedagógico e durante a atividade mais formal?; Qual a importância de valorizar o erro no sistema de ensino?

Segundo os investigadores Raymond Quivy e Luc Campenhoudt (1998), as perguntas de partida devem fornecer elementos que permitam responder à situação problema, evitando cobrir um campo de análise demasiado vasto, a fim de não se afastar dos objetivos a que se propõe. Como tal, as perguntas elaboradas são objetivas e as suas interpretações convergem, para que consigam responder eficazmente à situação problema. Os mesmos investigadores mencionam ainda que uma boa pergunta de partida não deve procurar sentenciar os fenómenos já estudados, mas antes compreendê-los, pois o seu objetivo é o conhecimento e não a demonstração.

1. Posicionamento pragmático - Pesquisa qualitativa

Para muitos investigadores, nomeadamente para Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), a pesquisa consiste num processo metódico de investigação que recorre a métodos científicos para responder a determinado problema, a fim de gerar novos saberes e/ou confrontar conhecimentos, sendo um processo intrinsecamente inacabado e permanente.

A pesquisa deve ser planeada, executada e redigida de acordo com normas metodológicas científicas, requerendo disciplina, rigor e fidedignidade no levantamento e

análise dos dados recolhidos. Deste modo, para a concretização de uma pesquisa torna-se essencial assegurar o suporte metodológico mais adequado à sua realização. Para Natércio Afonso (2006), o termo *methods* significa ‘organização’ e *logos* significa ‘estudo sistemático’, referindo-se a palavra ‘metodologia’ ao campo que estuda o conjunto de métodos e instrumentos mais adequados para determinada investigação.

Quanto à abordagem do problema, a metodologia de pesquisa pode ser quantitativa ou qualitativa. A abordagem quantitativa implica recursos e técnicas estatísticas que visem quantificar os dados recolhidos. No desenvolvimento de uma pesquisa deste cariz formulam-se hipóteses e classifica-se a relação entre as variáveis, para garantir a precisão dos resultados, evitando contradições no processo de análise e interpretação. A pesquisa qualitativa difere da abordagem quantitativa na medida em que não recorre a instrumentos estatísticos para analisar o problema, não tendo a prioridade de quantificar a realidade em estudo. Deste modo, os dados recolhidos na pesquisa qualitativa são descritivos, retratando os fenómenos pormenorizadamente (Afonso, 2006). Importa referir que tanto a pesquisa quantitativa como a pesquisa qualitativa não são estanques, pois uma mesma investigação pode estar simultaneamente enquadrada em várias classificações, desde que obedeça aos requisitos próprios de cada paradigma.

A presente investigação tem por base a metodologia qualitativa, visto ter como propósito a exploração e compreensão da realidade em estudo, mais do que a sua quantificação. Este paradigma metodológico visa descrever com pormenor pessoas, locais e conversas, sendo o investigador sensível à mais pequena informação, questionando toda a realidade com que se depara. A parte crucial do método de pesquisa qualitativo assenta na observação dos participantes e no conhecimento da sua perspetiva sobre o mundo. O pesquisador Carlos Moreira (1994) reforça esta ideia afirmando que:

a abordagem qualitativa exige, em geral, uma atitude por parte do investigador bem diferente da que está associada aos métodos quantitativos. Na medida, com efeito, em que os métodos qualitativos procuram fornecer uma visão «por dentro», é exigida aos investigadores uma flexibilidade e um envolvimento que não se encontram noutro tipo de estudos (p. 101).

Como tal, investigadores que pesquisam no domínio deste paradigma priorizam a compreensão dos comportamentos dos participantes em estudo, dando relevância à forma como interpretam determinada situação. As perspetivas dos sujeitos e o modo como dão

sentido às suas vidas são determinantes para o desenvolvimento da pesquisa. Os investigadores Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) esclarecem que:

os investigadores qualitativos (...) estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (p. 51).

É deste modo que a metodologia qualitativa é geralmente designada por naturalista, visto o investigador passar a ser minimamente conhecedor dos locais onde naturalmente os acontecimentos surgem e onde os sujeitos agem com espontaneidade. Este facto implica que o pesquisador esteja em campo, faça observação, emita juízos de valor e analise, sendo fundamental que a sua capacidade interpretativa não perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento. Os investigadores qualitativos dirigem-se ao local em estudo igualmente por defenderem que, para uma leitura mais fidedigna dos acontecimentos, é essencial conhecer o contexto, considerando que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que decorre determinado fenómeno.

No que concerne ao paradigma qualitativo, Natércio Afonso (2006) esclarece ainda que os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado final, o que significa que lhes importa mais conhecer a origem de determinada ação e o modo como ocorre, do que propriamente o seu resultado final.

Outra das características da investigação qualitativa define a análise de dados como indutiva, uma vez que o investigador - à medida que agrupa os dados recolhidos - vai construindo abstrações com base no seu esquema conceptual. A investigação começa por ser abstrata e só após a análise e interpretação de dados é que se direciona para um estreitamento de significados cada vez mais concretos. Assim, o investigador só obtém respostas e retira conclusões depois da observação direta, da recolha de dados e, sobretudo, após a junção e análise de ambas, dado que as relações entre fenómenos fazem emergir novos pressupostos.

Salienta-se que a presente investigação está enquadrada nos parâmetros do paradigma qualitativo, respeitando as particularidades supracitadas. Como tal, visa conhecer aprofundadamente os sujeitos em estudo, mormente o seu comportamento e pensamento. Para isso, foi fundamental estar envolvida no campo de ação dos participantes e fomentar a sua livre expressão, dando-lhes voz e promovendo uma escuta ativa.

Por último, importa ainda mencionar que, sendo o propósito da investigação explorar e descrever fenómenos, considerei a amostra constituída por doze alunos (turma) e oito professores suficiente para recolher os dados necessários para dar resposta ao problema levantado e, por sua vez, às questões que dele emergiram. Neste sentido, o professor Alberto Sousa (2009) explica que, quando um estudo tem como propósito explorar e descrever fenómenos, a dimensão da amostra poderá ser reduzida. Assim, nos estudos de natureza qualitativa - tal como é o caso da presente investigação - pequenas amostras são suficientes para recolher a informação pretendida.

2. Métodos de recolha de dados utilizados

Assumindo-se a investigação como qualitativa, do tipo descritiva, selecionei como instrumentos de recolha de dados: a análise documental, os diários de campo e as entrevistas exploratórias. Optei pelos referidos métodos por considerar que são os mais adequados para o desenvolvimento e concretização do presente estudo, visto que tive oportunidade de observar e interagir diretamente com os intervenientes, mais especificamente com alunos e professores.

Uma vez que as investigações de cariz qualitativo admitem a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, tornou-se necessário uma diversificação dos métodos de recolha de dados utilizados. Os investigadores Michelle Lessard-Hébert, Gérald Boutin e Gabriel Goyette (2008) defendem esta ideia, afirmando que “grande número de investigações qualitativas recorrem a diversas técnicas de recolha de dados que se complementam. (...) normalmente com o fito de triangular os dados, em particular no que diz respeito às opiniões ou crenças que os inquiridos têm” (p. 158).

2.1. Análise documental/Pesquisa arquivística

Em primeiro lugar, recorri à técnica de recolha de dados definida por Luís Pardal e Eugénia Lopes (2011) como análise documental ou pesquisa arquivística, que consiste na consulta do material já publicado sobre determinado assunto.

Com o intuito de ficar mais elucidada relativamente à temática em torno da qual se

desenvolve a investigação, procurei estudar vários autores de referência que se debruçaram sobre o jogo pedagógico e/ou sobre a questão do erro. Paralelamente, recorri a informação existente em diversos documentos, nomeadamente investigações do mesmo âmbito, com o propósito de delinear mais acertadamente o objetivo do estudo e obter dados relevantes para responder às questões levantadas.

Além de alargar horizontes, a pesquisa realizada auxiliou-me a construir um fio condutor para o desenvolvimento da investigação e, por sua vez, a definir com maior precisão as questões que ambiciono explorar.

Na ótica de Luís Pardal e Eugénia Lopes (2011), a análise documental ou pesquisa arquivística trata-se de uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação”, a fim de se compreender a génese do fenómeno em estudo (p. 103).

2.2. Diários de campo

O recurso aos diários de campo foi outro dos métodos utilizados para a recolha de dados, permitindo observar e registar momentos pertinentes para o desenvolvimento da investigação. Tomando como referência a perspetiva de Natércio Afonso (2006):

o diário de campo constitui um outro tipo de registo habitualmente utilizado na observação não estruturada. Consiste num relato quotidiano da atividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospetivo no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia da investigação (p. 93).

O diário de campo é, por isso, um instrumento reflexivo e de análise, no qual o observador regista - geralmente no próprio momento e no campo de observação - o que vê, ouve e experimenta, bem como as suas reflexões. Tal como Alberto Sousa (2009) refere, os diários de campo são “usados nos sistemas narrativos, tratando-se essencialmente de retrospectivas escritas em que se regista a própria experiência vivencial ou se relatam acontecimentos e comportamentos observados” (p. 260). Estes registos destinam-se a apoiar o desenvolvimento e a validação de hipóteses explicativas do material recolhido, estruturando o trabalho interpretativo que acompanha necessariamente o quotidiano da observação.

Dadas as suas características, os diários de campo podem tornar-se particularmente úteis

e fidedignos, na medida em que a informação recolhida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, permitindo desvendar aspetos dificilmente revelados por outros meios. Esta perspetiva é defendida por Judith Bell (1997), que acrescenta que os diários de campo podem ser mais fiáveis do que geralmente se pensa, sendo particularmente úteis para concluir se os indivíduos em estudo, de facto, “se comportam da forma como afirmam comportar-se” (p. 141). Por exemplo, as entrevistas fornecem informações relevantes, mas apenas demonstram a forma como os sujeitos envolvidos apreendem determinado fenómeno, podendo não coincidir com o que realmente acontece na prática. É deste modo que a observação é uma forma de recolher dados bastante útil e fiel, pois a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos.

Os diários de campo registados tiveram por base a observação direta, ou seja, procedi à recolha de dados sem me dirigir aos sujeitos envolvidos, apelando apenas ao sentido de observação. Como Raymond Quivy e Luc Campenhoudt (1998) afirmam, as observações captam “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p. 196).

Neste âmbito, importa esclarecer que existem dois tipos de observação direta: a observação estruturada e a observação não estruturada. A técnica utilizada na presente investigação foi a observação não estruturada. Para Natércio Afonso (2006), este tipo de observação é utilizado “quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social”, implicando que se insira no acontecimento e observe “o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem” (p. 92).

Durante as observações realizadas procurei registar pormenorizadamente a atitude, reação e comportamento dos intervenientes. Enquanto registei os momentos que considerei pertinentes tentei que os educandos não se apercebessem que estava a registar a situação, para que as suas reações fossem mais espontâneas. Sempre que tive oportunidade, registei a situação observada enquanto a mesma decorria. Quando tal não foi possível, optei por registá-la posteriormente, retendo o máximo de pormenores.

2.3. Entrevistas exploratórias

O terceiro e último método de recolha de dados utilizado para a realização da investigação foi a entrevista exploratória, utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Segundo Raymond Quivy e Luc Campenhoudt (1998), as entrevistas exploratórias servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses preestabelecidas. Partindo da perspetiva dos aludidos autores, comprova-se que as entrevistas exploratórias não têm como função confirmar hipóteses ou recolher dados específicos, mas antes levar o investigador a tomar consciência das dimensões de um dado problema, revelando aspetos em que o pesquisador não teria pensado espontaneamente.

Como tal, as entrevistas foram realizadas no início da investigação, permitindo desvendar determinados fenómenos sobre as conceções que os alunos e professores revelam ter sobre o jogo pedagógico e a sua relação com o ato de errar, o que auxiliou na construção da problemática de investigação.

No que respeita à implementação das entrevistas, salienta-se que foram aplicadas a alunos e professores pertencentes à instituição onde teve lugar o estágio curricular - Colégio “O Nosso Jardim”. No total foram realizadas dezasseis entrevistas: oito destinadas a alunos com os quais realizei o estágio e outras oito destinadas a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico pertencentes à mesma instituição.

Numa primeira fase ponderei aplicar as entrevistas somente aos professores, que pela ação que desempenham podem oferecer novos conhecimentos e perspetivas, contribuindo para o desenvolvimento da investigação. Simultaneamente, são quem reconhece e avalia a evolução dos alunos e, por isso, a opinião que têm acerca da forma como consideram que os educandos aprendem é essencial para o desenrolar do estudo. Outro dos motivos que levou à implementação das referidas entrevistas foi o facto de os professores serem o principal público a quem a investigação ambiciona alargar horizontes e, consequentemente, sensibilizar para as questões sobre as quais recai o estudo.

Todavia, com o desenrolar da investigação considerei que seria uma mais-valia estender as entrevistas aos alunos, visto ser o público em torno do qual se desenvolve o presente estudo. Se a investigação visa possibilitar um melhoramento nas pedagogias de ensino, o

aluno é quem mais pode adiantar nesse domínio, pois é a quem se destinam as referidas pedagogias. Por consequência, é igualmente quem irá receber os benefícios em prol dos quais se desenvolve a investigação, sendo através dos educandos que verificamos o modo como o processo de ensino deve ser orientado.

a) Entrevistas realizadas aos professores

A entrevista aplicada aos professores difere da entrevista destinada aos alunos, não só em termos de linguagem e conteúdo, como também na forma como foi aplicada. A entrevista destinada aos professores foi respondida por escrito e respeita o modelo da entrevista estruturada. Como tal, o entrevistado responde a um conjunto de questões com temas específicos e segue o guião previamente elaborado pelo entrevistador. Optei por recorrer a este género de entrevista por considerar que os professores ficariam mais predispostos a responder às questões com espontaneidade, liberdade e sinceridade, enquanto nas entrevistas gravadas poderiam mostrar alguma inibição e, consequentemente, falsear os resultados, tal como explicaram várias docentes.

A entrevista é composta por nove questões que foram construídas de forma cruzada, o que significa que várias perguntas se complementam, a fim de conseguir sustentar a autenticidade das respostas. As questões tiveram por base os objetivos da investigação, as observações realizadas e a fundamentação teórica consultada.

Com a mencionada entrevista pretende-se averiguar a importância que os professores atribuem ao jogo pedagógico, bem como o que entendem por erro e a forma como o gerem, tanto em atividades formais como em atividades menos formais. Procura-se igualmente verificar o modo como o jogo pedagógico pode influenciar a forma como os alunos lidam com o erro, isto é, a relação existente entre o jogo pedagógico e a gestão do erro.

De referir que no ato de entrega da entrevista foram indicados os objetivos da investigação e, por sua vez, esclarecido o propósito da entrevista, explicando a utilização que será dada à informação obtida e reforçando a confidencialidade e anonimato da mesma. Tal como Maria Rosa e Marlene Arnoldi (2006) advertem, este momento é essencial para que o entrevistado e o entrevistador adquiram afinidade e confiabilidade.

b) Entrevistas realizadas aos alunos

Já a entrevista destinada às crianças foi gravada, em áudio, de modo a garantir o registo rigoroso e pormenorizado de toda a entrevista. Segundo Lúcia Máximo-Esteves (2008), este género de entrevista é referenciada como o “instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças, um requisito essencial para que esta se torne participante ativa na (re)construção do conhecimento científico sobre si própria” (p. 100).

Entre os diferentes géneros de entrevista, optei por recorrer à entrevista semiestruturada, a qual obedece a um formato intermédio entre a entrevista estruturada (o entrevistado responde a um conjunto de questões pré-estabelecidas - entrevista aplicada aos professores) e a entrevista não estruturada (a interação verbal desenvolve-se em torno de temas ou questões orientadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas). Assim, a entrevista apresenta o modelo global da entrevista não estruturada, mas os temas são mais específicos, uma vez que foi conduzida tendo por base um guião. Todavia, as questões não seguiram uma ordem rígida, o que significa que o desenrolar da entrevista foi adaptável a cada aluno, de acordo com as respostas que foram sendo obtidas.

A entrevista é composta por sete questões de resposta aberta, as quais visam dar voz aos alunos, valorizando as suas ideias e pontos de vista, a fim de conhecermos as suas opiniões relativamente ao problema levantado.

Durante as entrevistas adotei a postura de observador participante, deixando as crianças o mais à vontade possível, encorajando a livre expressão através de uma escuta não só atenta, mas também ativa. Simultaneamente, evitei ao máximo transmitir o meu ponto de vista sobre determinado assunto, tendo particular cuidado na forma como coloquei as questões.

No que concerne à entrevista com crianças, Elizabeth Graue e Daniel Walsh (2003) esclarecem que as crianças “sabem mais do que elas próprias sabem que sabem. Seguramente sabem mais acerca daquilo que sabem do que o investigador. O propósito das entrevistas é fazer as crianças falar do que sabem” (p. 139). Os mesmos autores acrescentam ainda que geralmente as entrevistas são um processo indireto e repetitivo, dado que “a maior parte do que as crianças sabem, sabem-no implicitamente. O conhecimento não está arquivado nas cabeças das crianças em forma de resposta, à espera da pergunta perfeita para o libertar” (pp. 141-142).

Para que a entrevista decorresse com êxito foi fundamental ter sido realizada num local acolhedor e familiar para os entrevistados. Como tal, as entrevistas tiveram lugar na sala de

aula, por considerar um dos locais mais apropriados para conseguir obter as respostas o mais autênticas possível.

Após a realização das entrevistas foi necessário ouvir os ficheiros áudio diversas vezes, de modo a transcrever de forma literal as entrevistas realizadas. Procurei que as transcrições das entrevistas para o suporte escrito fossem o mais fiel possível, o que implica a audição das entrevistas tantas vezes quanto necessário (Rosa e Arnoldi, 2006).

Uma vez que a entrevista foi gravada, previamente à sua aplicação elaborei (por escrito) um pedido de autorização relativo à implementação da mesma, destinado aos pais e/ou encarregados de educação das crianças envolvidas, garantindo o seu anonimato e confidencialidade e salvaguardando o carácter voluntário da sua participação. Com o intento de salvaguardar questões de ética foram igualmente esclarecidas dúvidas sobre a natureza da investigação.

3. Processo de análise e interpretação de dados

Segundo Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), a análise de dados é um processo de organização sistemática dos dados recolhidos, visando a sua interpretação, a fim de obter conhecimento e posteriormente transmitir a outros o que fora estudado. A importância da análise e interpretação de dados reside na possibilidade de retirarmos do material recolhido dados suficientes para responder às questões levantadas.

Para que tal se torne possível é exigido ao investigador a organização e divisão dos dados recolhidos, facilitando o encontro de padrões e aspetos relevantes a serem transmitidos. Para isso, é necessária a categorização dos dados, tendo como objetivo a representação simplificada dos dados brutos. Como tal, os dados foram organizados pelo método de recolha utilizado (diários de campo e entrevistas exploratórias) e posteriormente, dentro de cada um dos métodos, surgiram duas categorias: a primeira referente ao jogo pedagógico e a segunda alusiva ao erro. Ambas as categorias foram decompostas em unidades de significado, ou seja, em cada uma foram abordados aspetos significativos referentes à categoria em questão, tal como se verifica pelo esquema apresentado seguidamente:

I. Análise e interpretação dos diários de campo

1. O jogo pedagógico e o desenvolvimento da criança

1.1. Crescente autonomia

- a) O jogo como instrumento promotor da autorregulação;
- b) Gestão dos próprios erros.

1.2. Aprendizagem entre pares

- a) Aumento do leque de interações;
- b) Aprendizagens essenciais para a vida em sociedade.

2. O erro

2.1. O erro e a aprendizagem formal

- a) Inibição do aluno;
- b) Aumento dos conflitos.

2.2. O erro e o jogo pedagógico

- a) Menor receio de errar ;
- b) Ajuda mútua entre alunos com vista a ultrapassar o erro.

II. Análise e interpretação das entrevistas

1. O jogo pedagógico como instrumento de aprendizagem

1.1. Vantagens

- a) Maior envolvimento por parte do aluno;
- b) Maior facilidade em expor dúvidas;
- c) Estimulador do raciocínio.

1.2. Desvantagens

- a) Disponibilização de muito tempo letivo;
- b) Caráter pouco formal.

2. Visão sobre o erro

2.1. Na perspetiva do aluno

- a) O erro;

- b) Do erro à inibição;
- c) O erro e o aumento do trabalho teórico.

2.2. Na perspectiva do professor

- a) Visão negativa sobre o erro;
- b) O erro e a atividade formal;
- c) O erro e o jogo pedagógico.

CAPÍTULO III

ANÁLISE INTERPRETATIVA DE DADOS

O presente capítulo é consagrado à apresentação da análise interpretativa dos dados recolhidos em função da problemática e das questões colocadas. A análise e interpretação têm por base os instrumentos de recolha de dados utilizados, mais especificamente os diários de campo, as entrevistas exploratórias e a pesquisa arquivística.

Segundo os investigadores Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), a análise de dados é um processo complexo que pressupõe diversos tipos de ações sobre os dados recolhidos, visando a sua interpretação e tratamento. Os mesmos investigadores acrescentam que:

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...) e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Diante do supracitado, verifica-se que a importância deste capítulo reside na possibilidade de retirar, do material recolhido, dados suficientes para responder às questões levantadas. Para tal, torna-se necessária a categorização dos dados, permitindo a identificação de unidades pertinentes que influenciam o estudo. Na perspetiva do professor Alberto Sousa (2009), “a categorização tem como objetivo fornecer por condensação uma representação simplificada dos dados brutos” (p. 276).

Conforme esclarece o docente, um sistema de categorias deve apresentar duas características essenciais: um conjunto de duas ou mais categorias referentes à problemática em estudo (as quais resultam das questões de investigação, das hipóteses levantadas e dos conceitos-chave ou temas relevantes) e um conjunto de normas para associar os fenómenos estudados às várias categorias. O mesmo professor acrescenta que a categorização implica, entre outras, as seguintes tarefas: a decomposição do texto original em unidades de significado, a numeração dessas mesmas unidades e a sua classificação em função do sistema de categorias estabelecido.

Seguindo estes princípios, as categorias apresentadas procuram dar resposta aos objetivos do presente relatório, repensando no contributo que o jogo pedagógico pode trazer para a aprendizagem do aluno, dando ênfase ao modo como o erro é gerido no jogo

pedagógico e os benefícios que daí podem advir. Com o intuito de responder ao problema colocado, relembro que foram propostas quatro perguntas de partida: Qual o contributo do jogo pedagógico para o desenvolvimento integral da criança?; De que forma o aluno lida com o erro durante o jogo pedagógico e durante a atividade mais formal?; Qual a atitude do professor face ao erro durante o jogo pedagógico e durante a atividade mais formal?; Qual a importância de valorizar o erro no sistema de ensino?

Tal como fora esclarecido no capítulo anterior, para responder às questões levantadas com a investigação, os dados foram organizados pelo método de recolha utilizado, sendo que - dentro de cada um dos métodos - surgiram duas categorias: a primeira referente ao jogo pedagógico e a segunda alusiva ao erro. Ambas as categorias foram decompostas em unidades de significado, ou seja, em cada uma foram abordados aspetos significativos referentes à categoria em questão.

I. Análise e interpretação dos diários de campo

1. O jogo pedagógico e o desenvolvimento da criança

1.1. Crescente autonomia

a) O jogo como instrumento promotor da autorregulação

a₁) Diário de campo nº 8

Para a realização do jogo “Constrói com a Área e o Perímetro” cada par de educandos construiu livremente uma figura num quadro de feltro, tendo por base vários quadrados que - através de velcro - aderiam ao referido quadro. O objetivo era que outro par de alunos descobrisse a área e o perímetro da figura construída.

A interação entre pares e os materiais disponibilizados possibilitaram aos alunos construir e consolidar conhecimento de modo ativo, participativo e prazeroso, tornando a aprendizagem mais significativa. Ao nível mais específico, salienta-se que puderam fazer espontaneamente várias descobertas, nomeadamente que figuras “mais compridas” podem ter uma área menor do que figuras “mais curtas”, tal como verificou um dos alunos (diário de campo nº 8). Paralelamente, comprovaram que figuras com a mesma área podem ter

perímetros diferentes e vice-versa, bem como que figuras abertas geralmente têm uma área menor e um perímetro maior, comparativamente a figuras fechadas.



Figura 1 - Jogo pedagógico “Constrói com a Área e o Perímetro”

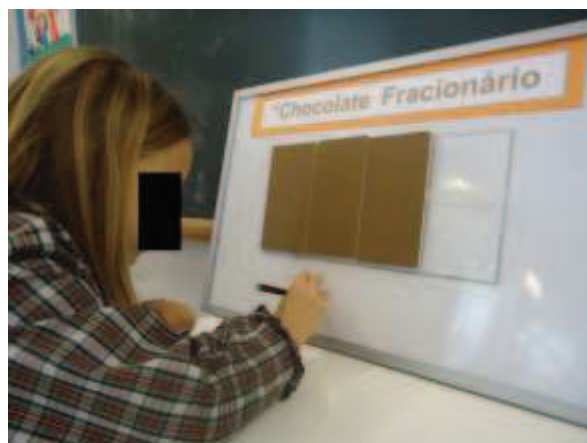
a₂) Diário de campo nº 12

Antes da implementação do jogo “Chocolate Fracionário” permiti à turma manusear e explorar o material a utilizar: nove “tabletes de chocolate” (construídas em cartão), uma delas encontra-se dividida em duas barras, outra dividida em três barras, outra em quatro barras e assim sucessivamente até dividir uma das tabletes em dez barras.

Durante a exploração do material um dos alunos afirmou que o grupo que tinha mais barras (dez) era o que tinha mais chocolate. A maioria dos educandos apoiou a opinião do colega. No entanto, três alunos afirmaram que o grupo que tinha maior quantidade de chocolate era o que apresentava duas barras, porque eram as “barras maiores” (diário de campo nº 12). Quando os educandos verificaram que, pelo menos, três grupos de barras formavam tabletes exatamente do mesmo tamanho, um aluno afirmou que “afinal todos os grupos têm o mesmo chocolate, mas uns estão mais partidos que outros” (diário de campo nº 12). Alguns educandos apoiaram a afirmação do colega, enquanto outros se mantiveram firmes às opiniões anteriores. À medida que os alunos alinharam as barras de cada grupo observaram que todos os grupos de barras tinham a mesma quantidade de chocolate, embora estivessem divididos de diferentes formas.

Como se confirma, o papel ativo e participativo que o aluno adota no jogo permite-lhe realizar as suas próprias descobertas e aprendizagens e, conseqüentemente, construir o seu

conhecimento, através de situações e materiais que têm significado para a criança. Os autores Nancy Brickman e Lynn Taylor (1991) esclarecem que quando as crianças participam “de forma ativa - sozinhas ou com outras crianças, de forma organizada ou confusamente, sossegadas ou barulhentas - estão, de facto, ocupadas a apreender o mundo pela forma que é normal nas crianças - explorando e trabalhando com pessoas, materiais e ideias” (p. 151).



Figuras 2 e 3 - Jogo pedagógico “Chocolate Fracionário”

a₃) Diário de campo nº 4

Durante a manhã foi realizado o jogo “Já sei multiplicar!”. Este é composto por um quadro magnético, quinze cartões com uma questão-problema indicada e dez cartões para cada algarismo de zero a dez (estes cartões apresentam o número de círculos correspondente ao número que representam e têm íman na parte de trás). O objetivo é que cada par de alunos indique - no quadro magnético - a resolução de determinada questão-problema, tendo por base os cartões que têm os círculos e o registo da multiplicação que corresponde à questão-problema.

Com o jogo os alunos familiarizaram-se com o processo de multiplicação, fazendo várias descobertas, mormente que 2×7 equivale a somar duas vezes o número sete.

De referir que grande parte dos educandos colocou cartões correspondentes ao número zero quando a expressão era 0×2 , por exemplo. Quando tal sucedia, propunha ao aluno que indicasse a expressão colocada no quadro magnético, a fim de o educando perceber que colocou um determinado número vezes zero, ao invés de colocar zero vezes um dos números. Desta forma, os alunos descobriram que 0×2 não representa o mesmo que 2×0 , apesar de o

resultado ser o mesmo.

Por iniciativa da turma, foram igualmente explorados outros conteúdos matemáticos, particularmente as estimativas e a contagem por saltos. Relativamente às estimativas, acrescento que alguns educandos ao observarem o cartão sabiam o número ao qual correspondia (através da estimativa), enquanto outros contavam todos os círculos presentes no cartão.

Tal como se verifica, o material utilizado foi essencial para que os alunos pudessem fazer as suas próprias descobertas, levando-os a compreender - de modo concreto - os conteúdos a explorar. Nesta perspetiva, Maria Caldeira (2010) esclarece que:

através do jogo as crianças estimulam a criatividade e a construção de novos conhecimentos, despertando o desenvolvimento de habilidades operatórias, ajudando-as a construir conexões e a desenvolver o conhecimento matemático, proporcionando situações mais próximas da realidade e permitindo uma melhor compreensão na resolução de problemas (p. 9).



Figuras 4 e 5 - Jogo pedagógico “Já sei multiplicar!”

b) Gestão dos próprios erros

b₁) Diário de campo nº 9

O facto de no jogo o aluno ter um papel ativo e participativo e o professor adotar a postura de mediador permite que seja o educando a lidar com os próprios erros. Tal como é descrito no presente diário, no jogo “Constrói com a Área e o Perímetro” os alunos tentaram auxiliar um colega que indicou incorretamente o valor do perímetro de uma figura. Em primeiro lugar, procuraram compreender o pensamento do educando, a fim de descobrirem a origem do erro. Seguidamente explicaram ao aluno o porquê de ter errado. Em conjunto, verificaram que o aluno estava a contabilizar algumas arestas dos quadrados mais do que uma vez, fazendo incorretamente a correspondência termo a termo.

Depois de identificado o erro, um dos educandos manifestou preocupação para que o colega compreendesse o que lhe fora transmitido: “percebeste? Agora tens de contar sempre assim” (diário de campo nº 9). Paralelamente, um dos colegas sugeriu uma estratégia para que o aluno não se enganasse, explicando que podia “fazer um risco” sobre as arestas já contadas, sendo mais perceptível quais as arestas que foram ou não contabilizadas (diário de campo nº 9).

Durante a proposta os educandos desempenharam um papel ativo e dinâmico que lhes permitiu construir o próprio conhecimento. Como Denise Chauvel e Daniele Wach (2007) referem:

(...) importa que o professor proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicitação do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão (p. 80).

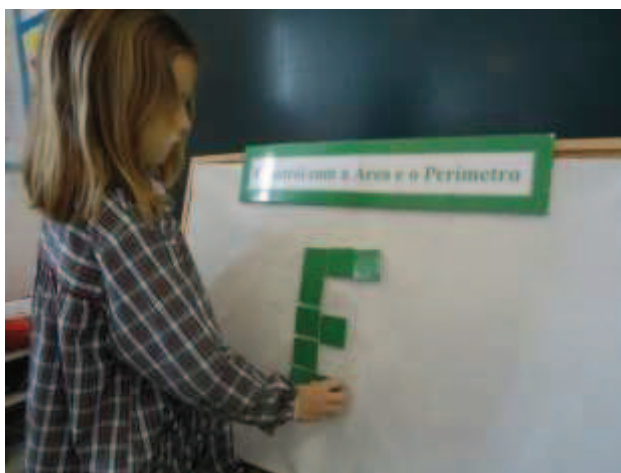


Figura 6 - Jogo pedagógico “Constrói com a Área e o Perímetro”

b₂) Diário de campo nº 11

No decorrer do jogo “Loto dos Tempos Verbais” um dos alunos estava convicto de que a conjugação do verbo comer no pretérito perfeito da 2ª pessoa do plural seria “comesteis”, enquanto a maioria dos colegas considerava que seria comestes. Perante o desacordo verificado os educandos discutiram, em grande grupo, sobre qual seria a forma verbal correta. Pouco depois, com o intuito de chegar a um consenso, uma das alunas consultou o Dicionário de Verbos, tendo a turma concluído que, de facto, a forma correta seria comestes.

Embora um dos colegas tenha soltado uma gargalhada quando o educando afirmou que a conjugação do verbo seria “comesteis”, os alunos respeitaram-no, encarando o erro com naturalidade e como parte integrante do processo de aprendizagem, o que permitiu construir conhecimentos a partir dele. Adotando esta postura evitam-se sentimentos de culpa e exclusão, os quais - segundo Tureva Vurande (2006) - podem levar à inibição e ao acanhamento do aluno, traduzindo-se num menor sucesso escolar.



Figura 7 - Jogo pedagógico “Loto dos Tempos Verbais”

1.2. Aprendizagem entre pares

a) Aumento do leque de interações

a₁) Diário de campo nº 6

Através da leitura do referido diário, verifica-se que uma das alunas mais inibida e menos comunicativa evoluiu significativamente na relação com o outro, tendo o jogo pedagógico um papel fundamental neste domínio.

Este aumento do leque de interações foi notório particularmente no jogo “Eu tenho... Quem tem?”. Antes de explicar o procedimento a seguir para a realização do jogo, a referida aluna abriu a caixa onde estavam os cartões necessários para a concretização do jogo e, após uma breve exploração dos mesmos, referiu que já sabia em que consistia o jogo. Por iniciativa própria, antecipou-se e explicou em que consistia o jogo, tendo igualmente um papel ativo e participativo no seu decorrer. Vários alunos referiram que a educanda estava mais comunicativa: “foi ela que explicou tudo porque ela afinal já sabia jogar” (diário de campo nº 6).

A presente situação comprova o potencial do jogo pedagógico enquanto instrumento promotor do desenvolvimento pessoal e social. O facto de a aluna estar significativamente mais comunicativa, espontânea e desinibida deve-se - em grande parte - aos jogos implementados.



Figuras 8 e 9 - Jogo pedagógico “Eu tenho... Quem tem?”

a2) Diário de campo nº 10

Os alunos demonstram dificuldade em trabalhar com colegas do sexo oposto, recusando-se muitas vezes a fazê-lo. Como tal, antes da realização do jogo “Loto dos Tempos Verbais” ouviram-se comentários tais como: “com ele aqui vou perder” ou “ela demora muito a responder a tudo, assim perco eu” (diário de campo nº 10). Para além disso, na fase inicial do jogo, os educandos evitaram falar com os membros do sexo oposto, manifestando desconforto com a formação das equipas.

Com o desenrolar do jogo, os alunos foram mostrando maior entusiasmo e interesse, procurando auxiliar-se mutuamente. Assim, verificou-se uma interação cada vez maior, ultrapassando os conflitos observados anteriormente, tendo o jogo um papel essencial como promotor da interação entre pares. O pedagogo Jean Piaget (2004) acrescenta que a interação entre crianças é indispensável para o seu desenvolvimento integral, afirmando que:

(...) a lógica da criança não se poderia desenvolver sem a interação social, porque é nas situações interpessoais que a criança se sente «obrigada» a ser coerente. Enquanto estiver sozinha poderá dizer o que desejar pelo prazer do momento. (...) É quando está com os outros que a criança sente a necessidade de ser coerente a todo o momento e pensar no que vai dizer para ser compreendida e para acreditar no que diz. Uma vez que o pensamento lógico não pode ser ensinado diretamente, a interação social tem o efeito poderoso de «obrigar» a criança a ser lógica (p. 36).



Figura 10 - Jogo pedagógico “Loto dos Tempos Verbais”

b) Aprendizagens essenciais para a vida em sociedade**b₁) Saber ouvir o outro - Diário de campo nº 1**

Uma vez que a maioria dos jogos pedagógicos implica a comunicação e partilha entre participantes, o saber ouvir torna-se uma capacidade indispensável no decorrer do jogo, sendo desenvolvida e fomentada através do mesmo.

Este aspeto é verificável no diário de campo nº 1, recolhido a 09 de dezembro. No referido dia, os alunos demonstraram grande evolução no que respeita a capacidade de saber ouvir, tendo ouvido atentamente os colegas e respeitado os pontos de vista de cada um. De mencionar que uma aluna repreendeu um dos educandos por este se sobrepor a um dos colegas: “deixa, assim ninguém se entende, ele *tava* a dizer isso, por isso ouve” (diário de campo nº 1).

Partindo do presente diário, conclui-se que o facto de o aluno saber, à partida, que o jogo não tem a intervenção e orientação do professor, leva-o a ter uma responsabilidade acrescida para que o jogo se desenvolva positivamente, sobretudo no que concerne às regras básicas do jogo: saber ouvir e saber esperar.

b₂) Saber esperar - Diário de campo nº 5

Segundo o pedagogo Jean Piaget (2004), na infância a noção de tempo e espera encontra-se pouco desenvolvida, sendo dificilmente compreendida e aceite pelo aluno. Para uma criança esperar um minuto pode parecer uma eternidade.

Esta competência foi sendo desenvolvida ao longo do estágio, nomeadamente durante a concretização dos jogos pedagógicos. Com a implementação dos mesmos, os educandos compreenderam que necessitam de dar mais tempo a alguns colegas para que possam pensar livremente na sua jogada, reconhecendo a importância do saber esperar e respeitar o outro.

Na situação descrita no diário de campo nº 5 verifica-se que nenhum dos alunos apressou os colegas durante o jogo, como por vezes se observa. Ao invés disso, quando um dos educandos precisava de mais tempo para dar a resposta, os colegas disponibilizavam-se para o ajudar no que precisasse, desenvolvendo simultaneamente o sentido de coletividade, cooperação e respeito.

Seguindo a linha de pensamento do mesmo pedagogo, para o desenvolvimento desta competência é preciso que exista convivência entre pares e a noção de que existem outras crianças. O desenvolvimento desta competência encontra-se patente no jogo, pois a maioria dos jogos implica que o participante tenha de esperar pela sua vez.

2. O erro

2.1. O erro e a aprendizagem formal

a) Inibição do aluno

a₁) Diário de campo nº 7

Na situação registada no presente diário observa-se que os alunos se recusaram a resolver os exercícios no quadro, apresentando motivos tais como: “o meu não está bem” ou “não acabei ainda”, apesar de terem o exercício resolvido (diário de campo nº 7).

Deste modo, verifica-se que o receio de cometer erros e de, conseqüentemente, ser punido remete o educando para um carácter passivo e conformista, resultando numa atitude de aprendizagem meramente defensiva.

De mencionar que o facto de o exercício ser corrigido no quadro enfatiza a exposição do erro perante a turma, o que promove a inibição do aluno. Segundo Tureva Vurande (2006), momentos como este prejudicam o desenvolvimento do educando a vários níveis, nomeadamente ao nível cognitivo, resultando numa baixa autoestima e fraca confiança.

a₂) Diário de campo nº 14

Durante a correção dos exercícios no quadro um dos alunos indicou à colega, que estava a corrigir o exercício, que a sua correção estava incorreta: “o que fizeste *tá* mal, não pode ser assim, não vês” (diário de campo nº 14). A educanda pegou no apagador, com o intuito de apagar o que tinha escrito, e tentou tapar com uma das mãos a resolução do exercício, demonstrando constrangimento por ter parte do exercício incorreto, bem como por ter sido corrigida por um colega. Perante a situação, a professora solicitou à aluna que não tapasse o

exercício. A educanda referiu que o exercício estava errado, fazendo maior pressão com a mão sobre o quadro. Depois de insistir para que a aluna resolvesse o exercício, a docente solicitou-lhe que regressasse ao seu lugar e sugeriu que viesse outro educando corrigir o exercício. A aluna manteve-se pouco participativa até ao final da correção dos exercícios, mostrando-se inibida e insegura.

A presente situação demonstra que os alunos receiam o erro, mostrando vergonha em expor as suas dúvidas e/ou erros. Neste domínio, Emília Ferreira (1993) adverte que a “correção contínua e imediata gera inibição e impede a reflexão e a confrontação” (p. 47). Para além disso, o erro foi exposto no quadro, o que ocasionou uma maior exibição do engano e - consequentemente - contribuiu para a inibição e retração da aluna.

b) Aumento dos conflitos

b₁) entre pares

i) Diário de campo nº 16

O diário apresenta um dos conflitos que pode advir da gestão do erro em contexto formal. Através da presente situação verifica-se que um aluno, além de ofender o colega - quando o mesmo solicitou o seu auxílio para a resolução de um exercício (“não percebes nada, é bem-feita”) -, recusou-se a ajudá-lo (“pede ajuda antes a ele”) (diário de campo nº 16).

Com o momento descrito no mencionado diário apura-se que durante a atividade formal o educando manifesta um menor espírito de equipa, partilha e entreajuda, sendo indiferente com os colegas. O facto de o aluno se mostrar menos paciente e colaborador na atividade formal promove o conflito entre pares.

ii) Diário de campo nº 15

O presente diário mostra uma situação idêntica à anterior, tendo-se conferido que um dos alunos se recusou a ajudar um colega a resolver um exercício, apresentando argumentos como: “assim já não tenho boa nota” e “ele depois tem tudo certo porque copiou por mim” (diário de campo nº 15).

Notamos, portanto, que à atividade formal está associada também uma maior

competitividade, afetando negativamente a relação entre pares, bem como o ambiente da sala de aula.

b₂) entre professor e aluno

i) Diário de campo nº 3

O erro quando encarado com uma conotação negativa, como acontece na maioria das atividades formais, é acompanhado de um papel depreciativo que se reflete na relação professor-aluno.

Neste domínio, destaca-se o diário referente a 13 de dezembro. No mencionado dia verificou-se um desentendimento entre a professora e um dos alunos, tendo o educando mencionado que a docente explicou mal o exercício: “há bocado disse que se fazia assim e agora diz que já não é” (diário de campo nº 3). Por sua vez, a professora também alimentou este desentendimento, atingindo a discussão proporções mais elevadas, sendo que o aluno e a professora não voltaram a estabelecer qualquer interação durante a correção dos exercícios. Tal como se tem vindo a apurar, com o ambiente relacional que o jogo fomenta geralmente não se verificam este género de desentendimentos.

ii) Diário de campo nº 2

Outra situação que demonstra a influência do erro na relação professor-aluno é descrita no diário de campo nº 2, alusivo a 12 de dezembro. No presente dia, após ter ficado o intervalo da manhã na sala a corrigir o que lhe fora proposto pela docente, um dos alunos culpou a professora por não ter ido ao recreio: “não fui brincar por tua causa. Estou zangado agora” (diário de campo nº 2). Enquanto referia a frase, o educando afastou-se da professora e durante o dia não voltaram a comunicar um com o outro.

Esta situação mostra que quando encarado desta forma, o erro pode gerar um afastamento na relação professor-aluno. Embora no jogo pedagógico a correção também exista, o ambiente menos formal e - consequentemente - mais relacional e afetivo evita que se verifiquem desentendimentos de tal ordem. Para além disso, no jogo pedagógico não estão presentes os castigos, nomeadamente a impedição de ir ao recreio.

2.2. O erro e o jogo pedagógico

a) Menor receio de errar

a₁) Diário de campo nº 8

Devido ao seu carácter lúdico, o jogo pedagógico permite ao aluno adotar uma postura livre, estando mais à vontade para expor as suas ideias e pontos de vista, sem recear a opinião dos outros. Este facto encontra-se presente no diário de campo nº 8, referente ao jogo “Constrói com a Área e o Perímetro”.

Durante o mencionado jogo os alunos expuseram espontaneamente e livremente as suas dúvidas, não temendo qualquer comentário que pudesse advir tanto por parte da professora como por parte dos colegas: “não entendo nada assim”, “não percebi uma coisa” ou “afinal tinha errado esta parte” (diário de campo nº 8).

Segundo Jayme Paviani (2003), através de atividades semelhantes à que fora mencionada o aluno é confrontado com os próprios erros e estimulado a identificar, refletir e desconstruir o erro em grande grupo. Desta forma, os educandos desenvolvem uma maior confiança entre si, mostrando-se progressivamente menos inibidos, o que os leva a não recear o erro e a expor livremente as suas dificuldades e incertezas, resultando numa melhor gestão do erro.

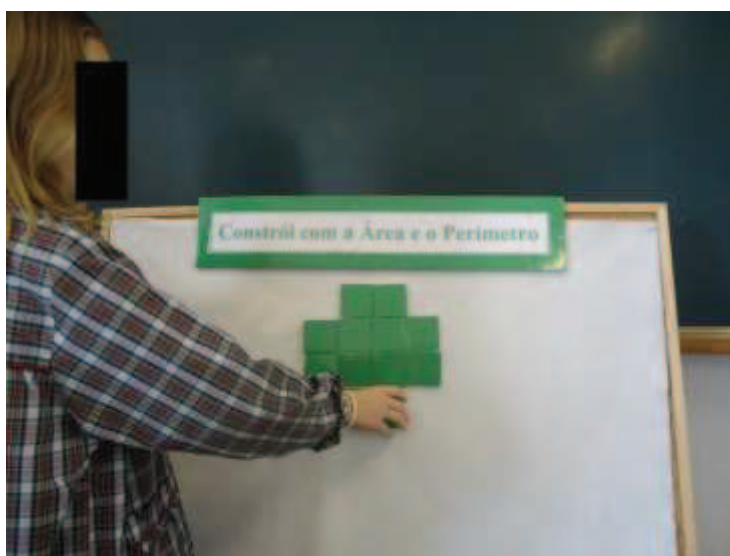


Figura 11 - Jogo pedagógico “Constrói com a Área e o Perímetro”

a₂) Diário de campo nº 13

Nesta perspetiva, destaca-se ainda o diário de campo referente a 14 de fevereiro. No mencionado dia os alunos expuseram as suas dúvidas sem hesitar: “mas porque é que o golfinho é carnívoro? Ele come peixe, não é carne”, “o lagarto come o quê, afinal? Ainda não sei...” ou “o golfinho tem pele? Eu acho que tem antes escamas” (diário de campo nº 13).

Diante do supracitado verifica-se que o jogo pedagógico permite que o aluno exponha livremente as suas incertezas, não demonstrando receio em afirmar que não sabe ou que não entendeu determinado conteúdo. Neste sentido, Alice Fontes e Ondina Freixo (2004) acrescentam que o jogo permite o desenvolvimento de competências cooperativas e de socialização que fortalecem autoconfiança e autoestima, o que se torna essencial para a aprendizagem do aluno.

b) Ajuda mútua entre alunos com vista a ultrapassar o errob₁) Diário de campo nº 8

Através da leitura do presente diário observa-se que no decorrer do jogo os alunos partilharam as dúvidas com os colegas, o que raramente acontece na atividade formal. Sempre que compreendiam ou sabiam esclarecer a dúvida a um dos colegas, os educandos tentavam auxiliá-lo, esclarecendo-o em relação aos aspetos sobre os quais tinha dificuldade.

Neste momento foi notório que o diálogo entre crianças é mais fácil do que o diálogo entre criança e adulto. Geralmente uma criança explica melhor as ideias ou conteúdos aos colegas, visto que consegue traduzir o discurso do professor para a sua própria linguagem. Esta perspetiva é defendida pela docente Maria Pato (2000), a qual conclui que:

há uma lógica de raciocínio e códigos de linguagem, próprios de cada fase etária, que facilitam a comunicação entre os alunos e a privilegiam relativamente a interferências dos adultos. Quantas vezes um aluno se faz compreender melhor, tirando a dúvida que o professor não conseguiu desfazer; quantas vezes o professor não entende a questão colocada ou a afirmação feita por um aluno e surge, em seu auxílio, um colega que a vem «traduzir», numa atitude eficaz de mediador entre dois níveis distintos de pensamento e de linguagem (o do aluno e o do professor) (p. 27).

II. Análise e interpretação das entrevistas

1. O jogo pedagógico como instrumento de aprendizagem

1.1. Vantagens

a) Maior envolvimento por parte do aluno

Quando questionados sobre a forma como consideram que o aluno aprende melhor, seis dos oito professores entrevistados afirmam que o educando aprende mais facilmente através do jogo pedagógico, comparativamente à atividade formal. A maioria dos docentes aponta como principal razão o envolvimento que o jogo implica: “através do jogo a criança torna-se um agente participativo no seu processo de aprendizagem, estando, desta forma, mais motivada e empenhada para aprender” (entrevista nº 1).

De igual modo, grande parte dos alunos (seis dos oito entrevistados) declara aprender melhor com o jogo pedagógico, nomeadamente por ser “mais divertido”, o que resulta numa maior envolvimento por parte da criança (entrevista nº 13 e nº 15). Neste domínio, destacam-se os contributos que podem advir dessa envolvimento, principalmente ao nível da atenção e concentração: “eu aprendo melhor porque fico mais inteligente nos jogos, porque *tou* atenta. Eu no jogo não falo porque tenho de *tar* concentrada, se não perco o jogo e pronto” (entrevista nº 14).

b) Maior facilidade em expor dúvidas

“Sente que o aluno tem maior facilidade em expor as suas dúvidas durante o jogo pedagógico ou durante atividades mais formais? Porquê?”. Perante esta questão, cinco docentes afirmam que o aluno expõe mais facilmente as suas dúvidas durante o jogo pedagógico, dois professores referem que depende do educando e um dos docentes menciona que o aluno expõe mais facilmente as suas dúvidas na atividade formal.

Os professores que consideram que o educando tem maior facilidade em expor as suas dúvidas durante o jogo pedagógico indicam como principal fator o caráter lúdico que lhe está associado: “ao experimentar sabe, mais concretamente, o que lhe suscita dúvida (...)” (entrevista nº 1); “o facto de o jogo ser lúdico deixa os alunos mais à vontade e menos inibidos. O contexto informal do jogo também ajuda na exposição de dúvidas” (entrevista nº

2); “neste [o jogo] o erro não possui uma carga negativa tão grande e é visto de uma forma mais «leve». Os alunos estão mais seguros e expõem mais facilmente as suas dúvidas” (entrevista nº 3).

Em relação aos alunos, cinco deles afirmam ter menos receio de errar no jogo pedagógico pelo facto de envolver um processo menos trabalhoso: “quando erramos e *tamos* a fazer no livro temos mais trabalho porque temos de fazer tudo outra vez. No jogo nunca temos” (entrevista nº 10); “(...) é melhor errar nos jogos do que quando estamos a fazer coisas dos livros, porque nos jogos não precisamos de escrever os erros até ao fim. Nos livros eu fico cansada de apagar e escrever tantas vezes” (entrevista nº 11).

De acrescentar que um dos alunos indicou que tinha mais receio de errar no jogo dado o seu aspeto competitivo: “(...) porque posso perder” (entrevista nº 9). Relativamente a esta questão da competitividade, Constance Kamii (1980) esclarece que:

perder é desconfortável quando se torna sinónimo de fracasso. O professor tem um papel importante no desenvolvimento da postura de que ganhar um jogo não é nada mais do que ganhar um jogo. Não significa que quem perde seja inferior, incompetente e mereça rejeição. (...) Nem todas as crianças conseguem lidar emocionalmente com o jogo de uma forma tranquila. É preciso fazer com que elas entrem em contacto com as suas verdadeiras emoções e que as ajudemos a lidar com elas de modo construtivo. (...) as crianças podem aprender a lidar com a frustração da derrota se o professor deixar claro de antemão que ganhar e perder fazem parte do jogo, ajudando-as a viver essas situações (p. 280).

c) Estimulador do raciocínio

Quando questionados sobre quais as áreas desenvolvidas através do jogo pedagógico, metade dos professores entrevistados refere o raciocínio como a área mais desenvolvida, intitulando-o de “raciocínio lógico-dedutivo” (entrevista nº 1), “raciocínio rápido” (entrevista nº 2) e “raciocínio lógico-matemático” (entrevista nº 5). Uma das professoras vai mais longe ao afirmar que o raciocínio apenas consegue ser desenvolvido com o auxílio do jogo (entrevista nº 2).

Dois alunos destacam também o facto de o jogo implicar raciocínio, descrito pelos educandos como pensamento: “é assim, nos jogos quase não escrevemos e fazemos contas na mesma e também pensamos na mesma” (entrevista nº 9); “eu acho que aprendo mais com os jogos. Eles fazem pensar muito rápido e saber fazer as coisas, se não perdemos o jogo... Por isso é que precisamos de pensar” (entrevista nº 12).

O pedagogo Jean Chateau (1975) é igualmente defensor de que o jogo possibilita o desenvolvimento do raciocínio, que - por sua vez - permite estruturar o pensamento, requerendo consciência e organização. O mesmo pedagogo acrescenta que a estimulação do raciocínio oferece diversos contributos ao nível cognitivo, tais como: aprender a pensar estrategicamente, gerar resultados práticos, ser objetivo, ter velocidade de raciocínio, ação e decisão, bem como capacidade para antever situações/problemas.

1.2. Desvantagens

a) Disponibilização de muito tempo letivo

Como desvantagens do jogo pedagógico, três docentes destacam o excesso de tempo que o jogo implica: “não uso mais porque implica muito tempo de preparação e tempo letivo” (entrevista nº 2); “não recorro com maior frequência devido ao tempo que a sua realização implica” (entrevista nº 5). Outra professora refere que raramente recorre ao jogo pedagógico porque “o tempo é escasso” (entrevista nº 7).

De facto, de acordo com Denise Chauvel e Daniele Wach (2007), a maioria dos docentes receia perder tempo com atividades de cariz lúdico, mormente com o jogo. Todavia, os aludidos autores referem que o jogo deve ser visto como uma atividade escolhida entre outras que poderiam estar naquele tempo e espaço, funcionando não como complemento, mas antes como uma verdadeira atividade.

b) Caráter pouco formal

Para além da disponibilização de tempo que o jogo pedagógico implica, três professores destacam o papel pouco formal do jogo como sendo desvantajoso: “(...) considero o jogo pouco formal, sendo muito necessário o complemento com os manuais” (entrevista nº 2); “[o jogo] traz diversos contributos para a sua aprendizagem, embora seja essencial a utilização do manual, dada a informalidade do jogo” (entrevista nº 3); “(...) a aprendizagem é feita de forma mais lenta. Considero o jogo pouco formal. Penso que o aluno aprende mais com os manuais” (entrevista nº 5).

Embora por outras palavras, este aspeto foi salientado por três alunos, os quais referem

que o jogo envolve pouco trabalho: “(...) com os jogos nunca aprendemos, só jogamos e já *tá*. Jogar é igual a brincarmos, não é igual a aprender” (entrevista nº 10); “(...) não pode ser só jogos, se não, não fazemos nada de escola” (entrevista nº 11); “aprendo melhor com os livros porque tenho de escrever e fazer contas e nos jogos não é isso” (entrevista nº 16).

2. Visão sobre o erro

2.1. Na perspectiva do aluno

a) O erro

Partindo da análise das entrevistas realizadas confirma-se que o aluno associa o erro a algo que não é aceite, encarando-o com uma conotação negativa: “o erro é uma maneira de dizer que *tá* mal. Põe-se uma cruz e pronto. É a dizer que *tá* errado. Isso é um erro. É não saber a resposta. É também saber mal a resposta. Ele pode saber, mas *tá* mal” (entrevista nº 16).

Para além disso, três educandos culpabilizam-se por errarem, vendo o erro como uma falha sua: “eu sinto que pensei mal e por isso é que errei” (entrevista nº 12); “erro é quando *tou* distraída e pronto... dá tudo mal” (entrevista nº 13); “é quando me atrapalho e não sei o que fazer...” (entrevista nº 14).

Verifica-se que cinco dos oito alunos entrevistados referem ficar tristes ou zangados quando erram, sobretudo pelo facto de o erro implicar o aumento do trabalho teórico: “sinto-me triste porque vou ter mais trabalho” (entrevista nº 11).

No que concerne à visão sobre o erro regista-se ainda que seis educandos consideram que o professor deve auxiliar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades/erros. Por outro lado, dois educandos são a favor do castigo como forma de gerir o erro: “se fosse ela [professora], eu punha os rapazes a escrever os erros até saberem tudo” (entrevista nº 13); “devia pôr de castigo quando dão erros para aprenderem a fazer e não terem mais erros. Assim não havia erros em lado nenhum” (entrevista nº 15).

b) Do erro à inibição

Do total de alunos entrevistados, três afirmam ter receio de errar perante o professor e os colegas. Um dos educandos refere ter receio de errar apenas perante o docente. Na perspectiva de Jean Chateau (1975), este receio resulta numa maior inibição por parte da criança, o que prejudica significativamente o seu desenvolvimento e aprendizagem. Este aspeto é notório na afirmação de um dos alunos: “às vezes fico com vergonha e tapo as respostas que estão mal” (entrevista nº 14).

c) O erro e o aumento do trabalho teórico

“Sinto-me mal porque já acabei e tenho de começar tudo de novo e às vezes não fica logo bem, preciso de pensar e apagar muitas vezes porque fico cansada de fazer sempre a mesma coisa” (entrevista nº 16). Através desta e de várias afirmações semelhantes, verifica-se que o educando encara o erro como algo maçador, associando-o ao aumento do trabalho teórico. Tal como já fora mencionado, este é um dos fatores pelo qual o aluno receia o erro.

2.2. Na perspectiva do professor

a) Visão negativa sobre o erro

Para os professores entrevistados o erro é encarado com uma conotação negativa, estando associado ao fracasso e insucesso: “(...) tentativa fracassada com um resultado incorreto” (entrevista nº 1); “erro é um mal-entendido, uma interpretação incorreta” (entrevista nº 3); “algo que se faz e não entra dentro dos parâmetros aceites, algo que foge ao padrão” (entrevista nº 6).

Porém, os docentes referem valorizar o erro como sendo essencial ao processo de aprendizagem: “valorizo na medida em que «se aprende errando». O erro é um instrumento importante para a aprendizagem e ensino da criança” (entrevista nº 2). Neste sentido, uma das professoras acrescenta que parte do erro “para outras descobertas que geram novas aprendizagens” (entrevista nº 3).

b) O erro e a atividade formal

Para os professores, o facto de nestas atividades o erro ser mais enaltecido e gerido de modo formal permite que seja melhor explorado e que os conteúdos sejam interiorizados mais facilmente. Tal como esclarecem alguns docentes: “(...) nos exercícios dos manuais o aluno dá mais enfoque ao erro, corrige-o de modo mais intenso” (entrevista nº 5); “por vezes damos mais valor aos erros cometidos nas atividades mais formais, porque nem sempre valorizamos o jogo como deveríamos” (entrevista nº 8).

Segundo Constance Kamii (1980), a atividade formal implica uma postura mais ativa e participativa por parte do professor, enquanto no jogo pedagógico o docente adota frequentemente a postura de mediador. Deste modo, confirma-se que na atividade formal os alunos dependem mais do professor, mormente para a gestão do erro. Tal como um dos docentes adverte: “nas atividades mais formais existe, várias vezes, a necessidade de ser o professor a dar mais orientação em como obter outro resultado”, ou seja, no modo de corrigir o erro (entrevista nº 1).

c) O erro e o jogo pedagógico

Dois professores mencionam que o contexto pouco formal em que o jogo pedagógico se desenvolve leva a que os erros não sejam explorados como seria esperado: “(...) o erro é corrigido num contexto muito pouco formal e por vezes [os alunos] não interiorizam logo” (entrevista nº 3); “no jogo o erro passa mais despercebido” (entrevista nº 5).

Por outro lado, três professores explicam que a gestão do erro no jogo pedagógico é feita de forma mais tranquila, evitando a pressão e rigidez que frequentemente estão associadas ao ato de errar: “no jogo o erro é visto com mais serenidade, sem os medos que o acompanham nas tarefas formais” (entrevista nº 2); “(...) no jogo o erro é abordado num contexto menos formal e mais lúdico. Ou seja, com menor pressão” (entrevista nº 5); “(...) no jogo o erro é acompanhado de um clima acolhedor, o que acaba por libertar o aluno” (entrevista nº 7). Como tal, os educandos ganham confiança para expor as suas ideias e dúvidas, receando cada vez menos o erro. Este facto permite que progressivamente seja atribuída uma conotação positiva ao ato de errar, encarando-o como parte fulcral do processo de aprendizagem.

Uma das professoras salienta ainda que “(...) o erro pode ser originário da falta de

motivação e interesse do aluno para a atividade que se está a desenvolver” (entrevista nº 4). Assim, o jogo pedagógico desempenha um papel essencial, visto estar articulado com os interesses e as necessidades da criança.

III. Síntese da análise e interpretação de dados

Partindo da leitura das categorias supracitadas verifica-se que o jogo pedagógico pode oferecer diversos contributos quando utilizado como instrumento de aprendizagem.

Em primeiro lugar, destaca-se o envolvimento e a autonomia que estão subjacentes ao jogo pedagógico, o que permite ao aluno tornar-se um agente ativo e participativo no processo de aprendizagem. Através dos diários de campo recolhidos apura-se que o jogo pedagógico possibilita ao educando realizar as suas próprias descobertas e aprendizagens, sem depender diretamente do professor. O facto de no jogo pedagógico o docente adotar a postura de mediador permite que seja o aluno a gerir o jogo, fornecendo-lhe não só uma maior autonomia como também uma responsabilidade acrescida. A mencionada autonomia permite-lhe ser confrontado com os próprios erros e com os erros dos colegas, sendo estimulado a identificá-los e a desconstruí-los. Este facto possibilita-lhe igualmente contactar com outros pontos de vista e aprender a valorizá-los e respeitá-los. Neste âmbito, Pierre Vayer e Jean Destrooper (1999) afirmam que “(...) é importante que o professor tenha presente o benefício, a longo prazo, da autonomia e tente constantemente trabalhar nesta direção, reduzindo o seu poder (...) e encorajando a criança a escolher e a decidir por si própria” (p. 95).

Para além disso, como se verifica, o jogo pedagógico está associado a um ambiente mais lúdico e descontraído, no qual a interação, partilha, entajuda e cooperação entre pares é uma constante. O ambiente lúdico proporcionado pelo jogo pedagógico leva a que o educando se sinta mais à vontade e confiante, tendo menos receio de errar. Por sua vez, terá maior facilidade em expor as suas ideias e dúvidas. Todos estes aspetos contribuem - em larga escala - para o aumento da confiança, segurança e autoestima do aluno, o que se reflete de modo significativo na aprendizagem.

Por oposição, na atividade formal - associada ao ambiente inflexível e rígido - o educando tende a inibir-se, manifestando receio em expor as suas ideias e dúvidas, bem como em errar. Deste modo, torna-se inseguro e menos comunicativo, guardando as dúvidas para si e receando ser julgado, criticado ou excluído.

Nesta ótica, nota-se que o receio de cometer erros e de, concludentemente, ser punido

remete o aluno para um caráter passivo e conformista, resultando numa atitude de aprendizagem meramente defensiva. Esta postura prejudica o desenvolvimento do educando a vários níveis, resultando na baixa autoestima e fraca confiança. O facto de na atividade formal se verificar uma maior presença e imposição por parte do docente contribui igualmente para a inibição do aluno, pois metade dos educandos afirma ter receio de errar perante a professora. Todavia, o motivo que mais contribui para o aluno recear o erro na atividade formal é o facto de esta envolver um maior trabalho teórico/escrito, ou seja, o receio do aluno é ter de fazer um trabalho que não o cativa nem motiva, estando afastado dos seus interesses e das suas necessidades.

O ambiente que acompanha as atividades formais leva também a que se verifiquem mais conflitos, quer entre pares, quer entre aluno e professor. O facto de o educando não manifestar prazer na realização das referidas atividades leva-o a despende o menor tempo possível com as mesmas, estando - por isso - pouco disponível para ajudar os colegas. Observa-se que os educandos auxiliam-se menos e que existe um menor respeito e afeto entre pares, influenciando negativamente as relações estabelecidas e o ambiente em sala de aula. Ao contrário do que frequentemente se pensa, foi notório que na atividade formal existe uma maior competição, em relação aos momentos em que o jogo pedagógico se encontra presente, o que prejudica igualmente as relações estabelecidas.

Apesar dos contributos que o jogo pedagógico pode oferecer, os docentes apontam o caráter pouco formal como sendo uma desvantagem do recurso ao jogo. Segundo os professores, o jogo pedagógico necessita de ser acompanhado - anteriormente ou posteriormente - pelo manual escolar, a fim de que o aluno aplique os conhecimentos de modo formal, como é exigido na maioria das instituições de ensino. Vários professores referem que o erro é melhor explorado e trabalhado durante a atividade formal, uma vez que no jogo pedagógico os erros acabam por ser desvalorizados e desprezados.

Como desvantagem os docentes referenciam também a disponibilização de tempo letivo que é necessária para a concretização do jogo pedagógico. Muitos professores não recorrem com maior frequência ao jogo precisamente por implicar a disponibilização de muito tempo letivo, restando pouco tempo para a aprendizagem formal. Um dos professores explica ainda que as exigências dos Programas Curriculares não permitem o recurso ao jogo pedagógico, precisamente pelo tempo que a sua realização implica.

A partir da análise de dados conclui-se que são inúmeros os contributos que o jogo pedagógico pode oferecer ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Salienta-se o desenvolvimento significativo de diversas competências, nomeadamente a: socialização,

cooperação, entreatajuda, integração, autonomia, autoestima e autorregulação. Por sua vez, o desenvolvimento dessas competências irá contribuir para que o aluno se torne mais comunicativo e confiante, o que leva a que progressivamente faça uma melhor gestão do erro, encarando-o como instrumento promotor da aprendizagem, ao invés de o encarar com a visão pejorativa que frequentemente acompanha o erro.

Todavia, importa destacar que as aprendizagens proporcionadas pelo jogo pedagógico ultrapassam o contexto escolar, merecendo particular destaque a aprendizagem ao nível social. Através do jogo pedagógico a criança conhece-se melhor a si mesma e conhece os outros, aprende a conviver em grupo e a contar com a parceria do outro, desenvolvendo princípios e valores essenciais à vida em sociedade.

Embora os contributos do jogo pedagógico sejam na generalidade reconhecidos pelos professores, o jogo não é utilizado como se desejaria, devido não só às exigências do sistema de ensino, como também pelo facto de os docentes estarem demasiado filados ao ensino formal, temendo arriscar por caminhos menos explorados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório estudou o contributo que o jogo pedagógico concede à aprendizagem do aluno, dando enfoque ao modo como o erro é gerido durante o jogo pedagógico e os benefícios que daí podem advir. Com o propósito de responder ao problema levantado foram estruturadas quatro perguntas de partida.

No que concerne à primeira questão - **Qual o contributo do jogo pedagógico para o desenvolvimento integral da criança?** -, conclui-se que o jogo pedagógico oferece benefícios a vários níveis, permitindo o desenvolvimento harmonioso e integral da criança.

Em primeiro lugar, destaca-se o contributo do jogo pedagógico para o desenvolvimento social, pessoal e moral da criança, fomentando valores essenciais, não só para o seu desenvolvimento enquanto aluno, mas sobretudo para o seu desenvolvimento enquanto Ser Humano e futuro cidadão de uma sociedade vindoura, que se espera responsável e consciente. A partir da investigação realizada confirma-se que o jogo pedagógico permite ao aluno desenvolver valores como a cooperação, a partilha, o afeto e o respeito, sendo motivado a contactar com pontos de vista diferentes dos seus, ou mesmo contraditórios, e estimulado a respeitá-los e valorizá-los. Ao nível mais específico, dada a interação que o jogo implica, o educando é incentivado a saber esperar pela sua vez de falar e de atuar, bem como a saber ouvir o outro. Tal como o pedagogo Jean Piaget (1986) refere, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico: a criança precisa do lúdico para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio ao mundo.

Simultaneamente, as experiências de socialização - como é o caso do jogo pedagógico - apoiam o intenso desejo que a criança tem de se relacionar harmoniosamente com os outros, o que estimula o desenvolvimento da dimensão social e, por sua vez, promove a cooperação, partilha e amizade entre pares. Apura-se que a partir do jogo pedagógico o aluno evolui significativamente na relação que estabelece com o outro, tornando-se mais desinibido, comunicativo e participativo, o que facilita e desperta a sua participação ativa e crítica. Aprende igualmente a contar com a parceria do outro, desenvolvendo o sentido de pertença a um grupo e ganhando confiança em si próprio e nos outros - aspetos que se refletem diretamente na aprendizagem.

Para além disso, verifica-se que o jogo pedagógico implica uma disponibilidade, presença e participação constantes, resultando num maior envolvimento por parte do jogador. O mencionado envolvimento enfatiza o papel do aluno em sala de aula, já que esta conceção

caracteriza-se por considerar o aluno ativo e não reativo, permitindo-lhe tornar-se um agente participativo no seu processo de aprendizagem. A criança mostra-se, por isso, mais predisposta e motivada para aprender, despertando o desejo e interesse pela aprendizagem. Neste sentido, para a aprendizagem se tornar significativa é imprescindível que o educando esteja recetivo a aprender e que essa vontade nasça dele próprio, ou seja, é necessário que exista uma motivação interna que parta do aluno, visto o processo de aprendizagem pressupor uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, uma motivação ou uma necessidade de conhecer.

Dado o jogo pedagógico se desenvolver em torno da interação entre pares, sendo o professor o mediador da aprendizagem realizada pelo educando, a autonomia é outra das competências desenvolvidas com o jogo. O papel ativo e participativo atribuído ao aluno e os materiais disponibilizados permitem-lhe realizar autonomamente as suas descobertas e aprendizagens, assim como construir o conhecimento de modo autónomo e em cooperação com os colegas, sem depender diretamente do professor. Desta forma, é igualmente estimulado a identificar e desconstruir o seu pensamento e o dos colegas e incitado a resolver os problemas com os quais se depara, sendo confrontado com diferentes pontos de vista, por vezes opostos. Para além disso, o jogo pedagógico permite ao aluno lidar com os próprios erros e com os erros dos colegas.

Indo ao encontro da temática do presente estudo, importa abordar precisamente esta relação entre a atividade mais e menos formal e a gestão do erro, respondendo às duas questões seguintes.

No que respeita à segunda questão - **De que forma o aluno lida com o erro durante o jogo pedagógico e durante a atividade mais formal?** -, confirma-se que na atividade mais formal, como é o caso da resolução de exercícios do manual, o aluno manifesta maior inibição, temendo expor as suas ideias e dúvidas. O receio de errar e de desiludir o professor falam mais alto do que a confiança e segurança, resultando numa aprendizagem meramente defensiva em que o educando se comporta como um simples ouvinte dos conteúdos transmitidos pelo professor, os quais não chegam a ser assimilados, permanecendo apenas memorizados por um curto período de tempo.

Para além disso, como foi possível apurar, em contexto formal o erro é frequentemente corrigido no quadro, o que ocasiona uma maior exposição do erro. A correção do erro e o crescente ênfase que lhe é dado contribui para uma maior inibição e retração do aluno, refletindo-se na diminuição da autoestima e da confiança. Este aspeto afeta negativamente o seu desenvolvimento e aprendizagem, pois o aluno deixa de expor as suas dúvidas e

dificuldades, guardando-as para si com receio das implicações que possam acompanhar o erro. Entre as várias consequências que podem advir do erro destaca-se o medo de errar perante terceiros e o trabalho suplementar que lhe está associado, nomeadamente a repetição do exercício que fora errado. Verifica-se que o aluno teme o erro, não pelo que possa vir a acarretar como nota, mas antes por medo de ser inferiorizado pelo professor e pelos colegas, bem como por recear o aumento do trabalho teórico que o erro implica, encarando-o como algo maçador.

O ambiente menos relacional e afetivo que se observa na atividade formal resulta igualmente num maior afastamento, quer na relação entre pares, quer na relação professor-aluno. É notório que na atividade formal os educandos demonstram um menor espírito de equipa, partilha e entajuda, o que afeta negativamente a relação entre pares. De igual modo, a relação entre professor e aluno torna-se menos íntima e afetiva, denotando-se um maior afastamento. Frequentemente, o educando teme a reação do docente e evita admitir que tem dificuldades, guardando as dúvidas para si e comprometendo a sua aprendizagem.

Por oposição à atividade formal, durante o jogo pedagógico o aluno tende a lidar com o erro de modo natural e construtivo, gerindo-o positivamente. Como se apurou ao longo da investigação, o jogo é acompanhado por um ambiente menos formal e, conseqüentemente, mais livre e relacional. Este facto leva a que no jogo pedagógico o erro seja encarado com uma conotação mais positiva, contribuindo para o aumento da confiança e autoestima do aluno, o qual passa a acreditar em si, tornando-se mais seguro e confiante. Por consequência, receia cada vez menos o erro e expõe com maior espontaneidade e liberdade as suas dificuldades e incertezas, resultando numa melhor gestão do erro e, ao nível geral, numa melhor aprendizagem.

Outro dos motivos que contribui para que no jogo pedagógico o erro seja gerido de forma positiva é a ajuda mútua que existe entre alunos. Neste domínio, confirma-se que durante o jogo os educandos demonstram prazer em ajudar-se uns aos outros, preocupando-se com que todos acompanhem o desenrolar do jogo. Os alunos interessam-se por esclarecer as dúvidas uns aos outros, importando-se com que os colegas compreendam determinados pontos de vista, pensamentos e raciocínios.

Neste domínio, importa salientar o facto de durante o jogo pedagógico as críticas e correções geralmente sucederem entre pares - sem a intervenção do professor -, onde fica bem expresso que a correção vinda de uma criança difere da correção vinda de um adulto. Em primeiro, porque os educandos beneficiam de uma lógica de raciocínio e códigos de linguagem próprios de cada faixa etária, que facilitam a comunicação entre os alunos e a

privilegiam relativamente a interferências dos adultos. Em segundo, porque as crianças gostam de se superar umas às outras e, como tal, ressentem-se mais quando as correções ou dúvidas são esclarecidas de igual para igual.

Diante do supracitado, verifica-se que no jogo pedagógico existe um seio do grupo, no qual os educandos se relacionam intimamente, funcionando como um todo. Ao contrário do que se poderia pensar, observa-se ainda que a competição é pouco notória neste género de jogo, comparativamente à atividade formal. Nesta denota-se uma competição que acaba por não ser saudável para o desenvolvimento e aprendizagem.

O ambiente acolhedor do jogo pedagógico permite que, progressivamente, o educando desenvolva o seu intelecto, aprenda a confiar no professor e a contar com a sua colaboração, contribuindo para o fortalecimento da relação afetiva entre ambos. O que leva o aluno a não reear as atitudes do docente, nomeadamente no que concerne ao erro. Tal como explica a autora Ana Almeida (1999): “a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados” (p. 51).

A estrita articulação entre o jogo pedagógico e a gestão do erro oferece diversos contributos ao desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível cognitivo, resultando numa aprendizagem melhor sucedida, tal como foi possível apurar.

Após o estudo sobre o modo como o aluno lida com o erro na atividade formal e no jogo pedagógico ergue-se um repensar na atitude do professor face à gestão do erro em cada um dos contextos, tendo sido colocada a terceira questão - **Qual a atitude do professor face ao erro durante o jogo pedagógico e durante a atividade mais formal?** Neste âmbito, observa-se que o professor também lida com o erro de diferente forma, consoante se trate da atividade formal ou do jogo pedagógico. Como sucede com o aluno, na atividade formal o professor encara o erro de modo depreciativo, associando-o ao fracasso e insucesso. Este facto acontece porque, embora reconheça o erro como sendo inato à aprendizagem, geralmente o professor tem dificuldade em aceitar e permitir que o aluno erre. Como tal, deseja que o educando erre o menos possível, impondo-lhe o seu pensamento a fim de evitar o erro. A ânsia face ao acerto leva a que o erro seja gerido e ultrapassado pelo docente e não pelo aluno. O erro passa, portanto, a ser gerido pelo professor e a sua correção impingida ao educando, sem que este se aproprie da mesma.

Por sua vez, o ambiente inflexível e menos afetivo que acompanha a atividade formal leva o professor a encarar o erro de modo rígido, oferecendo pouca liberdade para que o aluno expresse o seu ponto de vista e as suas ideias, isto é, menos liberdade para que seja o próprio

educando a lidar com o erro.

É igualmente notório que em contexto formal o professor demonstra pouca disponibilidade para ouvir o aluno, nomeadamente a sua perspetiva sobre determinada dúvida. Este facto encontra-se relacionado com a falta de tempo, manifestada por parte dos docentes, para cumprir os Programas Curriculares dentro do prazo estabelecido, o que limita a aprendizagem ao manual escolar, esquecendo o mundo envolvente e a própria criança.

Consequentemente, o ambiente proporcionado pela atividade formal gera algum afastamento entre o professor e o aluno. O clima inibidor que se nota faz com que - após a correção do erro -, por vezes, o professor e o aluno permaneçam sem estabelecer qualquer relação, tal como foi possível verificar através dos dados recolhidos.

Apesar do ambiente constrangedor, alguns professores consideram que o erro é melhor explorado - e os conteúdos melhor interiorizados - quando corrigido em contexto formal. Nestas situações o professor adota uma postura ativa e participativa, limitando-se o aluno a memorizar passivamente os conteúdos que lhe são debitados. O facto de o erro ser identificado e corrigido pelo professor - e do modo que este entende - leva-o a crer que assim o erro é melhor explorado.

Por outro lado, no jogo pedagógico o professor oferece mais espaço e liberdade ao aluno, possibilitando-lhe ter um papel mais autónomo e incutindo-lhe uma maior responsabilidade. Observa-se que no jogo pedagógico o professor tende a adotar a postura de mediador entre a criança e o jogo, permitindo ao aluno fazer as suas próprias descobertas e aprendizagens, bem como gerir o erro. Desta forma, evita-se a pressão e rigidez que frequentemente acompanham o erro, visto que este é gerido pelo aluno, se necessário com a colaboração do professor.

No jogo pedagógico o docente é encarado como um mediador que, tal como os outros jogadores, auxilia os alunos quando necessário, sem sobrepor as suas ideias e sem se considerar superior aos demais participantes. Neste sentido, salienta-se a importância de o professor participar no jogo, o que - além de contribuir para a construção da relação afetiva entre professor e aluno - permite que o processo de aprendizagem se desenvolva de modo mais saudável e significativo. Adotando esta postura, o educando passa a encarar o docente como outro jogador, afastando a ideia de que o professor é superior e detentor de conhecimento absoluto. Para o aluno é importante que o docente esteja na mesma situação que ele e que seja desafiado ao mesmo tempo, permitindo-lhe encarar o professor como um jogador igual aos outros. Este aspeto foi comprovado na primeira pessoa, uma vez que participei ativamente nos jogos que implementei, adotando a postura não de professora, mas

de jogadora como todos os outros. Seguindo esta metodologia os alunos e o professor cooperam, partilham ideias e auxiliam-se mutuamente com vista a ultrapassar o erro, encarando-o como algo natural e parte integrante do processo de aprendizagem.

Conclui-se que durante o jogo pedagógico a postura do professor face ao erro difere da atitude adotada na atividade formal, pois - além de adotar o papel de mediador - o docente acaba por ser absorvido pelo lúdico, encarando o erro de forma mais tranquila e construtiva.

Após as conclusões referentes à gestão do erro durante o jogo pedagógico e a atividade formal, colocou-se a quarta e última pergunta - **Qual a importância de valorizar o erro no sistema de ensino?** Esta surge como fecho da investigação, dando a conhecer os contributos que o erro pode trazer para a aprendizagem do educando e, ao nível geral, para o seu desenvolvimento integral.

Neste domínio, para além dos contributos que advêm da salutar gestão do erro, importa afirmar que a criança não consegue construir conhecimento sem primeiro errar, dado que para aprender necessita de ser confrontada com os próprios erros. O erro é intrínseco ao processo de aprendizagem precisamente por este se tratar de um processo lento e de progressivas conquistas, sendo através do erro e da exploração de hipóteses que o aluno desenvolve e consolida conhecimento.

Quando o educando não chega à solução esperada pelo professor não significa que esteja no caminho errado. Pelo contrário, significa que o aluno está a caminhar para alcançar um nível mais elevado de pensamento. Sempre que o educando deseja aprender comete erros e apresenta vontade de os ultrapassar, daí a importância de o professor valorizar as tentativas do aluno. É necessário possibilitar a reconstrução das hipóteses já conhecidas pelo educando, estimulando-o a reformular e explorar outras soluções. Neste sentido, é essencial que o professor dê maior importância ao procedimento do que ao resultado final. O docente deve fornecer ao aluno oportunidades para descobrir, pensar e raciocinar, sendo o erro previsto e desejado. O que realmente importa não é acertar ou errar, mas antes o processo realizado até atingir a solução.

Dadas as circunstâncias, compete ao professor transmitir ao aluno que o erro é algo natural e essencial ao processo de construção do conhecimento e não uma incapacidade de aprendizagem. Adotando esta postura, o educando ganha confiança para expor as suas ideias sem hesitar e sem se preocupar com o facto de o seu pensamento não ir ao encontro do esperado.

Sendo a escola um lugar onde a criança é estimulada a construir conhecimento, importa que o professor reconheça e aceite o erro como parte integrante do processo de ensino, já que

a sua conduta pode negar ou estimular a aprendizagem da criança.

De mencionar ainda que o erro apresenta indicadores que guiam o professor face às dificuldades do aluno, visto que expressa uma hipótese de elaboração de conhecimento. Simultaneamente, evidência a particularidade do pensamento do educando, que está - geralmente - distante da realidade do adulto.

Seguindo esta perspectiva, conclui-se que é necessário desconstruir o conceito de erro, sem o depreciar. É saudável que o aluno erre, pois é a partir do erro que pode evoluir. Este aspeto é notório no percurso histórico tanto do Ser Humano como da sociedade, o que demonstra que fenómenos que seriam considerados errados podem - num momento posterior - tornar-se verdadeiros, sendo a evolução feita de erros seguidos de acertos. Como tal, é importante que o professor permita ao aluno arriscar e experimentar, tornando-o mais seguro de si próprio.

Embora a ideia de aprender com os erros ser tão antiga quanto o Ser Humano, verifica-se que a abordagem ao erro ainda não é explorada como seria de desejar, devendo o professor refletir sobre a sua prática pedagógica, a fim de que o erro seja realmente superado e não apenas apagado e corrigido pelo docente.

Por fim, importa referir que a presente investigação permitiu alargar horizontes face ao jogo pedagógico, ao erro e, sobretudo, face à relação existente entre ambos. Através do estudo realizado conclui-se que, entre os diversos contributos que oferece ao desenvolvimento e aprendizagem, o jogo pedagógico permite que se encare o erro de modo mais flexível e construtivo. Todavia, tal como foi possível apurar, os benefícios que advêm da relação entre o jogo pedagógico e o erro não se refletem apenas ao nível cognitivo, visto resultarem num maior desenvolvimento social, pessoal e moral.

A pertinência de uma investigação deste âmbito decorre da necessidade de dar a conhecer técnicas pedagógicas motivadoras que aliem o lúdico ao desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e morais. De igual modo, procurou fomentar um ensino que respeite as necessidades e os interesses do aluno e que seja o mais diversificado possível, tornando o educando um agente ativo no seu processo de aprendizagem.

Deseja-se que a investigação realizada contribua para que o professor alargue horizontes e repense a sua prática quotidiana, visando o avanço das metodologias de ensino. Pretende-se que o docente não estagne, motivando-o a sair da sua zona de conforto e a enveredar por uma metodologia que respeite as necessidades e os interesses do aluno e que, consequentemente, possa vir a ser melhor sucedida.

Como futura profissional de educação posso asseverar que o estudo realizado permitiu-

-me refletir sobre determinados aspetos relacionados com a aprendizagem da criança, os quais de outro modo passariam despercebidos. Simultaneamente, possibilitou-me repensar na minha prática pedagógica, bem como desenvolver e aprofundar conhecimentos, que irão certamente refletir-se numa mais capaz prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras consultadas:

- Afonso, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Almeida, A. (1999). *A emoção na sala de aula*. São Paulo: Papirus Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. e Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caillois, R. (1990). *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Livros Cotovia.
- Caldeira, M. (2010). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Chauvel, D. e Wach, D. (2007). *Brincar com a Matemática no jardim de infância: Como abordar conceitos matemáticos através de jogos*. Porto: Porto Editora.
- Crespo, J. (2012). *O espírito do jogo: estudos e ensaios*. Lisboa: Edições Colibri.
- Esteban, M. (1992). *O sucesso escolar: um desafio pedagógico*. Campinas: Papirus.
- Ferran, P., Mariet, F. e Porcher, L. (1979). *Na escola do jogo*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Ferreiro, E. (1993). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez Editora.
- Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusodidacta.
- Graue, E. e Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Kamii, C. (1980). *Jogos em Grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Editora Trajetória Cultural.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. e Goyette, G. (2008). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Universidade Técnica de Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Pardal, L. e Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pato, M. (2000). *Trabalho de grupo no ensino básico: Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Paviani, J. (2003). *Ensinar: deixar aprender*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Piaget, J. (2004). *A Psicologia da Inteligência*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Piaget, J. (1986). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reason, J. (2009). *Human Error* (20ª ed.). Cambridge-England: Cambridge University Press.
- Romão, J. (2003). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Rosa, M. e Arnoldi, M. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Serra, M. (2004). *O jogo e o trabalho* (2ª ed.). Lisboa: Edições Colibri.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Torre, S. (2007). *Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Vayer, P. e Destrooper, J. (1999). *Dinâmica na Ação Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Websites consultados:

- Batita, L. (2010). *110 anos de Saint-Exupéry*. Website. Acedido a 2014, 02 de dezembro, disponível em <http://peroladecultura.blogspot.pt/2010/06/110-anos-de-saint-exupery.html>

Céu, M. (2014). *Últimas Crônicas*. Acedido a 2014, 19 de novembro, disponível em <http://www.maisopinioao.com/>

Villas, S. (2013). *A construção da aprendizagem a partir do erro*. Website. Acedido a 2014, 05 de julho, disponível em <http://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-da-aprendizagem-a-partir-do-erro/>

Dissertações consultadas:

Amaral, S. (2011). *A correção do erro em língua estrangeira numa abordagem pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.

Souza, R. A. M. (s.d.). *O erro na constituição do conhecimento: a mediação pedagógica em foco*. Dissertação de Doutorado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS, Brasil.

Vurande, T. (2006). *A gestão pedagógica do erro no processo de ensino e aprendizagem da Matemática – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de São Paulo, em Convênio com a Universidade Pedagógica, São Paulo.

ANEXOS

ANEXO I

DIÁRIOS DE CAMPO

Diário de campo nº 1

Segunda-feira, 09 de dezembro de 2013

Ao longo da realização do “Jogo dos Pares” foi notório o respeito que os alunos demonstraram uns pelos outros. Neste domínio, saliento que souberam ouvir e, sobretudo, respeitar as opiniões dos colegas, mantendo-se atentos e interessados enquanto os educandos exprimiam as suas ideias.

Ao nível mais específico, destaco que um aluno entusiasmou-se durante a explicação dos conceitos de sinónimo e antónimo e exprimiu as suas ideias em simultâneo com um colega. Neste momento, uma educanda chamou a atenção do referido aluno para o facto de ter interrompido o raciocínio do colega: “deixa, assim ninguém se entende, ele *tava* a dizer isso, por isso ouve”.

A presente situação mostra que os alunos têm necessidade de se ouvir e entender uns aos outros para que o jogo se desenvolva positivamente e porque sabem que, à partida, não têm o professor a orientá-los. Como tal, sentem uma responsabilidade acrescida, necessitando de se organizar autonomamente, o que não se verifica na atividade mais formal, em que é o docente quem orienta a tarefa.

Diário de campo nº 2

Quinta-feira, 12 de dezembro de 2013

No período da manhã foi realizado um ditado, tendo por base o texto que a turma levou para casa no dia anterior, a fim de o poder estudar. Durante o ditado os educandos mostraram algum desinteresse, tendo questionado várias vezes se ainda faltava muito “para o texto acabar”.

Terminado o ditado, a professora sugeriu aos alunos que realizassem uma ficha de Matemática, enquanto a docente corrigia os ditados. Os educandos manifestaram igualmente pouco interesse na realização dos exercícios.

Assim que terminaram a tarefa proposta, a professora distribuiu os ditados e solicitou que - antes do intervalo da manhã - os alunos escrevessem seis vezes cada uma das palavras que tinham errado. Os educandos mostraram-se aborrecidos com a situação, tendo-se ouvido comentários tais como: “não quero ter muitos erros se não, não podemos ir brincar as duas”, “tenho de me despachar rápido” ou “quem me dera ter zero erros”. Dois alunos não tiveram erros e, como tal, puderam dirigir-se ao recreio, enquanto os colegas permaneceram na sala de aula. Pouco depois, três educandos dirigiram-se também ao recreio. Ao saírem pediram a dois colegas que se despachassem porque, caso contrário, iriam ficar sem intervalo. Os alunos que tiveram mais erros ortográficos ficaram grande parte do tempo de recreio na sala de aula.

De mencionar que um educando não foi ao recreio, tendo terminado o que lhe fora solicitado e ido diretamente almoçar. Quando verificou que os colegas estavam de regresso à sala de aula, o aluno apercebeu-se que já não teria intervalo. O educando começou a chorar e a professora aproximou-se dele. Neste momento, o aluno culpou a docente por este não ter ido ao recreio: “não fui brincar por tua causa. Estou zangado agora”. Enquanto referiu a frase o educando afastou-se da professora e durante a manhã não voltaram a estabelecer qualquer interação.

Na situação descrita deparamo-nos com o carácter negativo que frequentemente está associado ao

erro, gerando sentimentos de culpa, inibição e exclusão. Para além disso, a pressão que geralmente acompanha o erro encontra-se presente na situação exposta, resultando em sentimentos de angústia e frustração, os quais são prejudiciais à aprendizagem.

Diário de campo nº 3

Sexta-feira, 13 de dezembro de 2013

Como habitualmente, os exercícios do manual foram corrigidos no quadro, em grande grupo. Individualmente, os alunos dirigiram-se ao quadro com o intuito de corrigirem os exercícios.

No decorrer da correção verificou-se um desentendimento entre a professora e um dos alunos. Quando a docente reparou que o educando tinha resolvido incorretamente o exercício indicou-lhe que alguns cálculos não estavam corretos. O aluno referiu que estavam corretos porque tinha sido assim que a docente lhe sugeriu que o exercício fosse resolvido. A professora voltou a reforçar a ideia de que muitos dos cálculos efetuados não estavam corretos. Dadas as circunstâncias, o aluno mencionou que a professora tinha explicado mal o exercício: “há bocado disse que se fazia assim e agora diz que já não é”. O aluno não queria apagar o exercício do quadro sem antes explicar o seu raciocínio, todavia a professora apagou-o e referiu que os cálculos não estavam corretos. O educando bateu com o pé no chão e dirigiu-se ao seu lugar. Quando se sentou na sua cadeira indicou à docente que o exercício estava mal porque ela não tinha visto bem “ali uma parte”, tendo a professora pedido indiretamente para que o aluno terminasse a conversa: “ninguém lhe perguntou nada, pois não?”. Durante a correção dos exercícios o aluno e a professora não voltaram a estabelecer interação.

Com o momento descrito confirma-se que o ambiente menos afetivo e cooperativo que está associado à atividade formal afeta negativamente as relações estabelecidas, bem como leva a que o aluno esteja menos predisposto para a aprendizagem.

Diário de campo nº 4

Terça-feira, 07 de janeiro de 2014

Na presente manhã foi realizado o jogo “Já sei multiplicar!”. Este é composto por um quadro magnético, quinze cartões que contêm uma questão-problema e dez cartões (com íman na parte de trás) para cada algarismo de zero a dez, os cartões têm o número de círculos correspondente ao número que representam. O objetivo é que cada par de alunos indique, no quadro magnético, a resolução de determinada questão-problema, tendo por base os cartões que têm os círculos e o registo da multiplicação correspondente à questão-problema. Por exemplo, a questão-problema poderá ser: “Este ano a Francisca fez sete viagens e em cada viagem leu quatro livros. Quantos livros leu a Francisca durante as viagens?”. Neste caso, os alunos colocam sete vezes os cartões correspondentes ao número quatro, sendo os cartões representativos das sete viagens que a Francisca fez e os círculos presentes em cada cartão representativos dos livros que a Francisca leu em cada viagem.

No decorrer do jogo os alunos familiarizaram-se com o processo de multiplicação, bem como fizeram várias descobertas, nomeadamente que 2×7 equivale a somar duas vezes o número sete. Este facto foi bastante claro através do recurso aos cartões. Embora colocassem corretamente os cartões, grande parte dos educandos colocou cartões correspondentes ao número zero quando a expressão era 0×2 ou 0×7 , por exemplo. Quando tal sucedia, propunha ao aluno que indicasse a expressão colocada no quadro magnético, a fim de que o educando verificasse que colocou um determinado número vezes zero, ao invés de colocar zero vezes um dos números. Este facto permitiu-lhes confirmar que 0×2 não significa o mesmo que 2×0 , embora o resultado seja o mesmo.

Durante o jogo foram igualmente explorados - por iniciativa da turma - outros conteúdos

matemáticos, mormente as estimativas e a contagem por saltos. Relativamente às estimativas, registo que alguns alunos ao observarem o cartão sabiam o número ao qual correspondia (através de estimativas), enquanto outros contavam todos os círculos presentes no cartão. Neste âmbito, vários educandos explicaram aos colegas o processo que utilizaram para descobrirem o número de círculos. Por exemplo, para o número oito verificaram que existiam quatro círculos na fila superior e outros quatro na fila inferior e assim souberam antecipadamente que o cartão continha oito círculos (4+4).

Tal como se confirma, o material utilizado foi essencial para que o aluno pudesse fazer as suas próprias descobertas, compreendendo de forma concreta os conteúdos a explorar.

Diário de campo nº 5

Terça-feira, 07 de janeiro de 2014

O saber esperar é uma das capacidades que se encontra pouco desenvolvida na turma. No entanto, com os jogos implementados os educandos têm vindo a desenvolver significativamente esta competência, apesar de em determinados jogos apressarem e/ou pressionarem os colegas que necessitam de mais tempo para pensar, a fim de que tenham de esperar menos tempo pela sua vez.

Ao longo do jogo “Já sei multiplicar!”, o qual implica que os participantes tenham de esperar algum tempo pela sua vez de jogar, os alunos surpreenderam-me pela capacidade que demonstraram em saber esperar. No decorrer do jogo mostraram maior facilidade em esperar pela sua vez de jogar, dando mais tempo aos colegas para que pudessem pensar livremente na sua jogada. Nenhum dos educandos apressou os colegas, como por vezes se observa. Ao invés disso, quando um dos alunos demorava mais tempo a dar a resposta, os colegas disponibilizaram-se para o ajudar, caso necessitasse.

Como tal, verifica-se que - além de todos os contributos que traz ao nível da aprendizagem escolar - o jogo pedagógico promove o desenvolvimento de princípios e valores essenciais ao Ser Humano, nomeadamente o saber esperar - competência bastante desenvolvida com o aludido jogo.

Diário de campo nº 6

Quarta-feira, 08 de janeiro de 2014

No início do estágio foi notório que a aluna L. era a que demonstrava maior dificuldade no estabelecimento de relações com os pares, bem como com os adultos de referência. Nas aulas, a educanda procurava sentar-se sem colegas ao seu lado e nos trabalhos de grupo mostrava-se pouco participativa, manifestando desejo em regressar ao seu espaço. Por sua vez, no recreio tendia a brincar isoladamente, o que lhe reduzia o campo de interação.

Porém, com os jogos implementados a aluna foi-se libertando progressivamente, tornando-se mais dinâmica, comunicativa e participativa. Como tal, encontra-se mais motivada e demonstra maior prazer durante as aulas. No recreio já procura a companhia de alguns colegas, particularmente crianças do sexo feminino, como é característico da faixa etária em que se encontra.

Este aumento do leque de interações foi notório particularmente no presente dia, mais especificamente durante o jogo “Eu tenho... Quem tem?”. Antes de eu explicar o procedimento a seguir para a realização do jogo, a aluna - por sua iniciativa - abriu a caixa onde estavam os cartões que constituem o jogo e, após uma breve exploração dos mesmos, referiu que já sabia em que consistia o jogo: “acho que já sei como se joga”. Por iniciativa própria, a educanda antecipou-se e começou a explicar as regras do jogo a uma das colegas. Neste momento, sugeri à aluna L. que explicasse a todos os colegas, ao invés de explicar apenas a uma das educandas. Depois de hesitar alguns segundos, a aluna L. explicou - em baixo tom de voz - o procedimento que tinha em mente. Uma vez que faltavam referir alguns pormenores ao procedimento explicado pela aluna, acrescentei os indicadores que

estavam em falta, com o intuito de complementar as ideias da educanda. Depois de eu mencionar os aspetos em falta, a educanda L. explicou que não se lembrou de determinadas regras: “não me lembrei dessas coisas, por isso é que não disse”.

Quando a turma estava esclarecida quanto ao procedimento a seguir, foi dado início ao jogo. No decorrer do mesmo, a aluna L. mostrou-se ativa e participativa, auxiliando os colegas sempre que foi necessário. Em conjunto com uma colega, esclareceu as dúvidas que surgiram durante a concretização do jogo. Vários alunos referiram que a aluna estava mais comunicativa e participativa: “ela hoje fala muito”; “foi ela que explicou tudo porque ela afinal já sabia jogar”.

A evolução verificada educanda L. mostra o potencial do jogo pedagógico enquanto situação privilegiada de interação e desenvolvimento pessoal e social. Devido sobretudo ao seu potencial como instrumento promotor da aprendizagem social, atualmente a aluna encontra-se significativamente menos reservada e, por sua vez, mais comunicativa, espontânea e desinibida, tanto em contexto formal (sala de aula), como em contexto informal (recreio).

Diário de campo nº 7

Quinta-feira, 16 de janeiro de 2014

No presente dia, a correção dos exercícios de Matemática foi realizada no quadro. Por sugestão da professora, os alunos dirigiram-se ao quadro com o intuito de resolverem os exercícios.

Num dos exercícios, o educando incitado pela docente recusou-se a ir ao quadro resolvê-lo, tendo afirmado que não sabia a resolução de uma das operações envolvidas no exercício. Perante a situação, a professora sugeriu a outro colega que o fosse resolver. Todavia, os próximos dois alunos solicitados pela professora - apesar de terem o exercício resolvido - recusaram-se igualmente a resolver o exercício, apresentando motivos tais como: “o meu não está bem” ou “não acabei ainda”. Neste domínio, ressalvo que um dos alunos tinha o exercício correto na sua totalidade. No entanto, não se disponibilizou para o ir corrigir ao quadro, demonstrando receio de que o exercício não estivesse correto. Dadas as circunstâncias, a professora optou por corrigir o exercício.

Partindo da situação exposta verifica-se que os alunos receiam o erro, nomeadamente quando têm de lidar com ele em situações formais. Nesta situação em particular, o facto de o exercício ser corrigido no quadro enfatiza a exposição do erro perante a turma, o que fomenta a inibição do aluno. O receio de cometer erros e de, conseqüentemente, ser punido remete o educando para um carácter passivo e conformista, resultando numa atitude de aprendizagem meramente defensiva.

Diário de campo nº 8

Sexta-feira, 24 de janeiro de 2014

O jogo intitulado “Constrói com a Área e o Perímetro” consiste em realizar construções com quadrados de cartão num quadro de feltro e, posteriormente, descobrir a área e o perímetro da figura construída. O material utilizado despertou desde logo o interesse e a curiosidade da turma, que tentava entusiasticamente descobrir a finalidade do referido material.

A concretização do presente jogo foi, até hoje, o momento em que foi mais notória a forma como o jogo pedagógico influencia o modo como o aluno lida com o erro. No mencionado jogo os alunos expuseram espontaneamente e livremente as suas dúvidas, não temendo qualquer comentário que pudesse advir por parte da professora e/ou por parte dos colegas. No decorrer do jogo ouviram-se comentários como: “não entendo nada assim”, “não percebi uma coisa” ou “afinal tinha errado esta parte”. No quotidiano escolar da turma poucas ou nenhuma vez são ouvidos comentários idênticos aos supracitados, o que fez com que ficasse surpreendida, pela positiva, com a atitude dos alunos

durante o jogo. Para além disso, vários educandos partilharam as dúvidas com os colegas. Sempre que compreendiam ou sabiam esclarecer a dúvida do colega, os alunos tentavam auxiliá-lo, esclarecendo-o em relação aos aspetos sobre os quais tinha dificuldade.

Assim, a partir da partilha e cooperação entre pares, os alunos puderam construir conhecimentos de forma ativa, participativa e prazerosa, o que tornou a aprendizagem significativa. Neste domínio, acrescento que a partir dos materiais disponibilizados os educandos puderam fazer diversas descobertas, nomeadamente que figuras “mais compridas” podem ter uma área menor que figuras “mais curtas” e que figuras com a mesma área podem ter perímetros diferentes e vice-versa. Descobriram igualmente que figuras abertas geralmente têm uma área menor e um perímetro maior.

Segundo o meu ponto de vista, através de atividades semelhantes à que fora descrita o aluno é confrontado com os próprios erros e estimulado a identificar, refletir e desconstruir o erro em grande grupo. Desta forma, os educandos desenvolvem uma maior confiança entre si, mostrando-se progressivamente menos inibidos, o que os leva a não recear o erro e a expor livremente as suas dificuldades e incertezas, resultando numa melhor gestão do erro. Ao nível mais específico, verifica-se que - ao ser considerado como fonte de aprendizagem - o erro proporciona um caminho de descobertas que estimula no aluno o prazer pela aprendizagem.

Diário de campo nº 9

Sexta-feira, 24 de janeiro de 2014

No início do jogo “Constrói com a Área e o Perímetro” o aluno A. indicou incorretamente o perímetro de uma figura, tendo contado mais do que uma vez a mesma aresta de alguns quadrados que compunham a figura. Como tal, no registo realizado, o educando A. obteve um valor diferente para o perímetro.

Face à situação, dois alunos referiram que o valor indicado estava incorreto: “o perímetro é menos do que isso”; “a mim não deu isso”. Seguidamente, o educando F. dirigiu-se ao quadro “Constrói com a Área e o Perímetro” a fim de compreender o pensamento do colega A., solicitando-lhe que contasse novamente o perímetro. Sem hesitar e convicto do que estava a fazer, o aluno A. contou novamente o perímetro da figura, apontando para as arestas dos quadrados enquanto procedia à contagem das mesmas. Rapidamente, os colegas observaram que o educando estava a contar duas vezes algumas das arestas dos quadrados. Dadas as circunstâncias, o aluno F. - demonstrando prazer em fazê-lo - explicou que o colega estava a contar algumas arestas mais do que uma vez, fazendo incorretamente a correspondência termo a termo. Este facto resultou num maior valor para o perímetro da mencionada figura. O aluno F. explicou ao educando A. o que pretendia que o colega percebesse, preocupando-se com que ele compreendesse o que lhe fora transmitido: “percebeste? Agora tens de contar sempre assim”. De mencionar que outro colega indicou ao aluno A. que tinha “um truque para ele não se enganar mais”, explicando que podia “fazer um risco” sobre as arestas já contabilizadas, sendo mais perceptível quais as arestas que foram ou não contadas. Desta forma, o educando teria igualmente maior facilidade na correspondência termo a termo. O educando A. compreendeu rapidamente o que lhe foi transmitido, sem ser inferiorizado ou julgado pelo facto de ter errado. Antes pelo contrário, visto que foi auxiliado por vários colegas que procuraram ajudá-lo da melhor forma possível.

Através da situação descrita verifica-se que - embora se trate de um jogo em que a competição estava à partida presente - os alunos demonstraram prazer e interesse em ajudarem-se uns aos outros, gerindo e encarando o erro de forma construtiva e promotora da aprendizagem.

Diário de campo nº 10**Segunda-feira, 03 de fevereiro de 2014**

Antes de iniciar o jogo “Loto dos Tempos Verbais” sugeri aos alunos que formassem equipas de dois elementos. A turma demonstrou alguma dificuldade em formar pares, uma vez que vários educandos queriam ficar com o mesmo colega. Porém, permiti que resolvessem autonomamente a situação.

No geral, os alunos conseguiram formar equipas, apesar de se ouvirem comentários tais como: “com ele aqui vou perder” ou “ela demora muito a responder a tudo, assim perco eu”. Contudo, dois alunos - de sexos diferentes e que pouco interagem entre si - manifestaram maior dificuldade em aceitar o facto de terem de jogar na mesma equipa. A aluna afirmou que não queria ficar com um rapaz, enquanto o educando indicou que não iria tocar na colega. Outros alunos tentaram que os mencionados colegas formassem equipa, referindo que no próximo jogo já seriam outras equipas e explicando que não poderiam ficar todos com o “par preferido”. Contrariados, os dois alunos aceitaram formar equipa, sentando-se ao lado um do outro.

De seguida, foi dado início ao jogo. Inicialmente os dois educandos evitaram falar um com o outro, jogando individualmente (cada um jogava durante uma jogada). Esta falta de interação manteve-se durante quatro jogadas. No entanto, com o desenrolar do jogo, os educandos mostraram um maior entusiasmo, desejando que a sua equipa ganhasse. Como tal, interagiram cada vez mais, ultrapassando os conflitos observados inicialmente. Já na parte final do jogo, os alunos partilharam ideias e procuraram auxiliar-se mutuamente, motivando-se um ao outro: “só nos faltam três verbos para acabarmos”; “toma atenção para ver se o cartão é nosso”. Terminado o jogo os educandos referiram que “foi por pouco” que não ganharam, acrescentando que se um dos cartões “tivesse calhado primeiro”, tinham ficado em segundo lugar.

Com o momento descrito verifica-se que o jogo pedagógico - pelo seu carácter lúdico e atrativo - motiva o aluno, promove a interação entre pares e estimula a comunicação e a partilha de ideias. Para além disso, considero que nesta situação em particular o jogo pedagógico funcionou como ‘quebra-gelo’, permitindo aos alunos aproximarem-se e estabelecerem uma relação mais espontânea.

Diário de campo nº 11**Segunda-feira, 03 de fevereiro de 2014**

Durante a realização do “Loto dos Tempos Verbais” o aluno P. afirmou que a conjugação do verbo comer no pretérito perfeito da 2ª pessoa do plural seria “comesteis”, ao invés de comestes. A opinião do aluno P. foi apoiada por três colegas, sendo que os outros educandos não concordaram com a sua opinião. Convicto do que estava a dizer, referiu que tinha a certeza que esta era a forma correta, explicando que era “comesteis” que a mãe dizia: “é assim porque eu oiço a minha mãe a dizer assim”. Um dos colegas soltou uma gargalhada com a afirmação do educando, tendo o aluno P. assegurado que: “é mesmo assim, não estou a brincar”.

Progressivamente, outros educandos entraram na conversa, indicando ao colega P. que a conjugação correta do verbo seria comestes: “a tua mãe se calhar enganou-se”; “é comestes porque eu digo sempre assim e está bem”; “é comestes, diz no livro”. Visto que a maioria dos alunos referiu que a conjugação correta seria comestes, o educando P. começou a duvidar do que dissera: “então a minha mãe ensina-me mal e não sabe bem”. Com o intuito de chegar a um consenso, uma aluna consultou o Dicionário de Verbos, tendo a turma apurado que, de facto, o verbo comer conjugado no pretérito perfeito da 2ª pessoa do plural é comestes.

Através desta situação verifica-se que o ambiente de partilha e cooperação proporcionado pelo jogo pedagógico permite ao aluno gerir o erro como algo natural e que faz parte do processo de

aprendizagem, bem como chegar autonomamente às suas próprias conclusões, gerindo e ultrapassando o erro de forma construtiva.

Diário de campo nº 12

Segunda-feira, 10 de fevereiro de 2014

A presente manhã foi destinada ao jogo “Chocolate Fracionário”. Este tem por base um quadro magnético, no qual está desenhado o contorno de uma tablete de chocolate (retângulo). No quadro são colocadas (dentro do contorno da tablete) várias “barras de chocolate”, produzidas em cartão, e é registada a fração correspondente ao chocolate representado. Para a elaboração das barras de chocolate foram construídas nove tabletes (unidades) que posteriormente foram divididas de diferentes formas: uma dividida em duas partes, outra em três partes, outra em quatro partes e assim sucessivamente até dividir uma das tabletes em dez partes. O jogo é ainda composto por quinze cartões que apresentam uma questão-problema. O objetivo é que os alunos resolvam a questão-problema com base no material disponibilizado: quadro magnético e barras de chocolate.

Antes da implementação do jogo permiti à turma manusear e explorar o material a utilizar. Numa fase inicial os educandos agruparam as barras de chocolate em sete grupos, sendo que posteriormente verificaram que podiam formar nove grupos. Neste momento, um dos alunos afirmou que o grupo que tinha mais barras (dez) era o que tinha mais chocolate. A maioria dos colegas apoiou a opinião do educando. No entanto, três alunos explicaram que o grupo que tinha maior quantidade de chocolate era o que apresentava duas barras, porque eram as “barras maiores”. Quando a turma confirmou que, pelo menos, três grupos de barras eram do tamanho da tablete desenhada no quadro magnético, um educando afirmou que “afinal todos os grupos têm o mesmo chocolate, mas uns estão mais partidos que outros”. Alguns alunos apoiaram a afirmação do colega, enquanto outros se mantiveram firmes às opiniões anteriores.

À medida que os educandos colocaram as várias barras no quadro magnético observaram que todos os grupos de barras tinham a mesma quantidade de chocolate, embora estivessem divididos de diferentes formas. Deste modo, a turma compreendeu que a quantidade de chocolate não se alterava consoante a forma como a tablete estava dividida.

A situação exposta mostra a importância não do jogo pedagógico em si, mas dos materiais que constituem o jogo, enfatizando a importância de permitir a livre exploração dos mesmos, uma vez que a partir deles podem surgir espontaneamente outras descobertas e aprendizagens. O facto de o aluno manipular, testar e experimentar o material antes da realização do jogo pedagógico permitiu-lhe fazer as suas próprias descobertas e, conseqüentemente, construir conhecimento de forma significativa e prazerosa.

Diário de campo nº 13

Sexta-feira, 14 de fevereiro de 2014

Durante a manhã foi implementado o jogo “Qual será o animal?”. Este é composto por doze conjuntos de quinze fotografias de animais (um conjunto por aluno, sendo que todos os alunos têm as mesmas fotografias) e quinze cartões, nos quais estão indicadas três características de um dos animais presente nas fotografias. A cada animal corresponde um cartão. O objetivo é que, individualmente, cada educando leia (em voz alta) as características indicadas num dos cartões e, à medida que as lê, os colegas retirem de jogo as fotografias dos animais que não correspondem à característica enunciada. Por exemplo, se a característica for “é um animal carnívoro” são retirados de jogo os animais que não são carnívoros, ou seja, os herbívoros e omnívoros.

No decorrer do jogo os educandos mostraram-se interessados e entusiasmados, tentando dar o

seu melhor. Foi igualmente notório que os alunos expressaram as suas dúvidas sem hesitar e não recusaram os comentários ou críticas que pudessem advir por parte da professora e/ou por parte dos colegas. Neste âmbito, destaco algumas dúvidas colocadas: “mas porque é que o golfinho é carnívoro? Ele come peixe, não é carne”; “o lagarto come o quê, afinal? Ainda não sei...”; “o golfinho tem pele? Eu acho que tem antes escamas”. Estas incertezas foram discutidas em grande grupo, tendo os educandos esclarecido as dúvidas uns com os outros.

Assim, verifica-se que o entusiasmo demonstrado pelos alunos levou-os a expor livremente as suas dificuldades e incertezas, sem temer as consequências que pudessem advir do erro. Para além disso, respeitaram os pontos de vista dos colegas, bem como as suas dúvidas.

Diário de campo nº 14

Quinta-feira, 20 de fevereiro de 2014

Após o intervalo da manhã, os alunos resolveram individualmente exercícios do manual escolar, os quais foram corrigidos no quadro.

Quando a educanda M. estava a corrigir o exercício, um dos colegas indicou que a sua resolução estava incorreta: “o que fizeste *tá* mal, não pode ser assim, não vês”. De imediato a aluna M. pegou no apagador com o intuito de apagar o que tinha escrito. Porém, a professora sugeriu que não o fizesse, para que pudessem compreender que parte do exercício estava incorreta. Apesar de ter pousado o apagador, a educanda M. tentou tapar com uma das mãos a resolução do exercício, demonstrando constrangimento por ter parte do exercício errado, bem como por ter sido corrigida por um dos colegas. Perante a situação, a docente solicitou à aluna M. que não ocultasse o exercício com a mão. A educanda referiu que o exercício estava mal, fazendo uma maior pressão com a mão sobre o quadro. A professora retirou-lhe a mão do quadro e apagou a resolução do exercício, uma vez que - pelo facto de a aluna ter colocado a mão no quadro - alguns algarismos ficaram ilegíveis. Seguidamente, a docente propôs à educanda que voltasse a resolver o exercício, a qual permaneceu em silêncio e sem pegar no giz. Dadas as circunstâncias, a professora sugeriu-lhe que regressasse ao seu lugar e solicitou a outro aluno que corrigisse o exercício. O educando corrigiu o exercício com sucesso. A aluna M. manteve-se pouco ativa até ao final da resolução dos exercícios.

A presente situação demonstra que educandos como a aluna M. receiam o erro, demonstrando vergonha em expor as suas dúvidas, sobretudo quando expostas no quadro, visto ser dada uma importância acrescida ao erro. Esta atitude resulta frequentemente na baixa autoestima e fraca confiança, o que consequentemente prejudica o desenvolvimento do aluno a vários níveis.

Diário de campo nº 15

Segunda-feira, 24 de fevereiro de 2014

No final do período da manhã, a professora sugeriu aos alunos que - à medida que terminassem os exercícios propostos - comessem a arrumar as secretárias e os materiais. Seis educandos arrumaram rapidamente os materiais e permaneceram sentados nos respetivos lugares, conversando uns com os outros, em baixo tom de voz. Pouco tempo depois, a professora sugeriu a dois alunos - que já tinham terminado o que fora proposto - que auxiliassem um dos colegas que ainda não tivesse terminado os exercícios. Um dos educandos respondeu prontamente ao que lhe fora sugerido e ajudou uma das alunas. Porém, o outro educando recusou-se a ajudar um dos colegas, referindo que: “assim já não tenho boa nota” e “ele depois tem tudo certo porque copiou por mim”. A professora, irritada com a situação, repreendeu o aluno, referindo que quando ele necessitasse de ajuda também ninguém o iria ajudar.

Com a situação descrita verifica-se que a competição quando gerida durante a atividade formal é

vista de forma mais agressiva e pejorativa, comparativamente aos momentos em que o jogo pedagógico está presente. Como tal, o educando demonstra um menor espírito de equipa, cooperação e entreajuda.

Diário de campo nº 16

Terça-feira, 25 de fevereiro de 2014

A presente manhã foi destinada à concretização de uma ficha de trabalho de Português. A ficha foi realizada individualmente, tendo os alunos consultado a professora quando surgiram dúvidas. Todavia, é de salientar que nem todos os educandos o fizeram, guardando as dúvidas para si e avançando para os exercícios seguintes. À medida que foram terminando, a professora sugeriu que arrumassem o manual e esperassem que os colegas concluíssem a mencionada ficha.

Enquanto um dos educandos estava a arrumar os materiais, o aluno A. solicitou o seu auxílio, mas o educando ignorou-o e continuou a arrumar. Depois de o educando arrumar os materiais, o aluno A. solicitou novamente o seu auxílio: “ajuda-me só aqui neste”. Porém, o educando, além de referir que não o iria auxiliar, ofendeu-o: “não percebes nada, é bem-feita”. Face a esta situação, o aluno A. bateu com o lápis na mesa e baixou ligeiramente a cabeça, tendo o colega sugerido que pedisse ajuda a outro aluno: “pede ajuda antes a ele”. A professora apercebeu-se da situação, contudo optou por não intervir.

O momento descrito permite confirmar - uma vez mais - o fraco espírito de equipa e entreajuda que acompanha a aprendizagem formal, bem como a menor preocupação com os colegas, estando o aluno menos disponível, paciente e colaborador para com o próximo.

Entrevista n.º 1

A presente entrevista insere-se no âmbito de um estudo que visa a obtenção do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, declarado pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Ano de escolaridade em que leciona atualmente: 1.º

1 - Com que frequência recorre ao jogo pedagógico durante a sua prática quotidiana?

3 a 4 vezes por semana.

2 - Considera que o aluno aprende com maior facilidade através do jogo pedagógico ou através de atividades mais formais? Porquê?

~~através do jogo~~ Através do jogo a criança tra-
ta-se um agente participativo na sua processo
de aprendizagem, estando, desta forma, mais moti-
uada e empenhada para aprender.

3 - Sente que o aluno tem maior facilidade em expor as suas dúvidas durante o jogo pedagógico ou durante atividades mais formais? Porquê?

(~~Experimentar~~) Ao experimentar sabe, mais concretamente, o que lhe suscita dúvida, logo explica melhor através do jogo.

4 - Que áreas considera serem desenvolvidas a partir do jogo pedagógico?

Raciocínio lógico-dedutivo

5 - O que entende por erro?

Resultado de uma tentativa de resolver de uma maneira mas que de alguma forma não foi "orientado", da melhor forma ou ainda uma tentativa frustrada com um resultado incorreto.

6 - De que forma é que o erro é encarado no atual sistema de ensino?

Acho que depende do professor.

7 - Costuma valorizar o erro na sua prática cotidiana? Se sim, de que forma?

A valorização que dou consiste em o aluno entender como deve se corrigir a si próprio, entendendo que ainda deve trabalhar mais, visando a superação das suas dificuldades.

8 - Qual a atitude/reação do aluno perante o erro durante o jogo pedagógico e as atividades mais formais?

No jogo pedagógico, mais facilmente ^{o aluno} corrige, por sua própria iniciativa, pois assim que o erro é "pontado" tenta alterar o resultado. Nas atividades mais formais existe, muitas vezes, a necessidade de ser o professor a dar mais orientação em como obter outro resultado.

9 - Existem diferenças entre a gestão do erro no jogo pedagógico e nas atividades mais formais? Se sim, quais são essas diferenças?

Quando o erro acontece devemos tentar perceber o que aconteceu desmontando o raciocínio passo a passo, até se chegar ao ponto falível, para então entender mais as estratégias que se devem seguir, de modo a obter a resposta.

Obrigada pela sua colaboração.

Entrevista n.º 2

A presente entrevista insere-se no âmbito de um estudo que visa a obtenção do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declarado pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Ano de escolaridade em que leciona atualmente: 1.º ano

1 - Com que frequência recorre ao jogo pedagógico durante a sua prática quotidiana?

Semanalmente. Uso mais no 1.º ano e na área da Matemática. Não uso mais porque implica muito tempo de preparação e tempo letivo.

2 - Considera que o aluno aprende com maior facilidade através do jogo pedagógico ou através de atividades mais formais? Porquê?

Através do jogo, porque se sente mais motivado e interessado. O jogo cativa-os bastante, porém considero o jogo pouco formal, sendo muito necessário o complemento com os manuais.

3 - Sente que o aluno tem maior facilidade em expor as suas dúvidas durante o jogo pedagógico ou durante atividades mais formais? Porquê?

Durante o jogo porque está mais adaptado ao seu ser. Vai ao encontro das suas necessidades básicas. O facto de o jogo ser lúdico deixa os alunos mais à vontade e menos inibidos. O contexto informal do jogo também ajuda na exposição de dúvidas.

4 - Que áreas considera serem desenvolvidas a partir do jogo pedagógico?

Raciocínio rápido e seguro e o jogo permite o desenvolvimento de um raciocínio mais rápido.

5 - O que entende por erro?

Algo que ainda não entendi.

6 - De que forma é que o erro é encarado no atual sistema de ensino?

Já é visto de uma forma mais positiva em comparação a antigamente. Porém, é pouco valorizado, muito pouco. Os professores não lhe atribuem o devido valor.

7 - Costuma valorizar o erro na sua prática cotidiana? Se sim, de que forma?

Valorizo na medida em que "se aprende errando". O erro é um instrumento importante para a aprendizagem e ensino de crianças.

8 - Qual a atitude/reação do aluno perante o erro durante o jogo pedagógico e as atividades mais formais?

Questiona-se

9 - Existem diferenças entre a gestão do erro no jogo pedagógico e nas atividades mais formais? Se sim, quais são essas diferenças?

No jogo o erro é visto com mais serenidade, sem os medos que o acompanham nas tarefas formais.

Obrigada pela sua colaboração.

Entrevista nº 3

A presente entrevista insere-se no âmbito de um estudo que visa a obtenção do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, declarado pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Ano de escolaridade em que leciona atualmente: 3.º

1 - Com que frequência recorre ao jogo pedagógico durante a sua prática quotidiana?

Quatro vezes por mês, em média. Recorro apenas aos jogos que existem em sala e a outros que construí em início de carreira.

2 - Considera que o aluno aprende com maior facilidade através do jogo pedagógico ou através de atividades mais formais? Porquê?

jogo, claro. No jogo estão mais envolvidos, motivados e interessados. Eles gostam deste género de jogo e traz diversos contributos para a sua aprendizagem, embora seja essencial a utilização do manual, dada a informalidade do jogo.

3 - Sente que o aluno tem maior facilidade em expor as suas dúvidas durante o jogo pedagógico ou durante atividades mais formais? Porquê?

Durante o jogo. Neste o erro não possui uma carga negativa tão grande e é visto de uma forma mais "leve". Os alunos estão mais seguros e expõem mais facilmente as suas dúvidas.

4 - Que áreas considera serem desenvolvidas a partir do jogo pedagógico?

A área do raciocínio.

5 - O que entende por erro?

Erro é um mal entendido; uma interpretação incorreta.

6 - De que forma é que o erro é encarado no atual sistema de ensino?

É visto com uma conotação um pouco negativa ainda, recorre-se muito ao castigo em determinadas escolas.

7 - Costuma valorizar o erro na sua prática cotidiana? Se sim, de que forma?

Sim, tento sempre vê-lo como algo natural.
Partimos do erro para outras descobertas
que geram novas aprendizagens.

8 - Qual a atitude/reação do aluno perante o erro durante o jogo pedagógico e as atividades mais formais?

No jogo o erro é menos trabalhado e
é menos reforçado com o seu "peso"
negativo.

9 - Existem diferenças entre a gestão do erro no jogo pedagógico e nas atividades mais formais? Se sim, quais são essas diferenças?

Para mim não, mas no jogo o
erro é corrigido num contexto muito
pouco formal e por vezes não
interiorizam logo.

Obrigada pela sua colaboração.

Entrevista nº 4

A presente entrevista insere-se no âmbito de um estudo que visa a obtenção do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, declarado pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Ano de escolaridade em que leciona atualmente: 2º

1 - Com que frequência recorre ao jogo pedagógico durante a sua prática quotidiana?

Com alguma frequência, especialmente na área da
Matemática, quando existe um novo tema a abordar.

2 - Considera que o aluno aprende com maior facilidade através do jogo pedagógico ou através de atividades mais formais? Porquê?

O jogo
permite-lhe ver, experimentar, logo compreende
e assimila com mais facilidade.

3 - Sente que o aluno tem maior facilidade em expor as suas dúvidas durante o jogo pedagógico ou durante atividades mais formais? Porquê?

Depende do aluno.

4 - Que áreas considera serem desenvolvidas a partir do jogo pedagógico?

Qualquer área pode ser desenvolvida através do jogo pedagógico (depende do jogo).

5 - O que entende por erro?

Erro é quando há uma má interpretação de factos / conteúdos desenvolvidos e/ou também o erro pode ser originário da falta de motivação e interesse do aluno para a atividade que se está a desenvolver. ~~de~~

6 - De que forma é que o erro é encarado no atual sistema de ensino?

Depende do erro, do aluno e do profissional de educação.

7 - Costuma valorizar o erro na sua prática cotidiana? Se sim, de que forma?

O erro é um fator que exige, por parte do professor, uma reflexão e atitude que permitam uma adequação das suas práticas pedagógicas, através da diversificação de estratégias e, por sua vez, uma reflexão do aluno para o sucesso.

8 - Qual a atitude/reação do aluno perante o erro durante o jogo pedagógico e as atividades mais formais?

Depende do aluno: frustração, tristeza, desinteresse, vontade de repetir a ação para não cometer a mesma falta, etc.

9 - Existem diferenças entre a gestão do erro no jogo pedagógico e nas atividades mais formais? Se sim, quais são essas diferenças?

Em ambas as situações é fundamental contextualizar o erro, perceber porque foi cometido e tentar, em conjunto, "analisar" estratégias e soluções para que o mesmo seja encarado como um aliado da aprendizagem, ou seja, é "com os erros que se aprende".

Obrigada pela sua colaboração.

Entrevista n.º 5

A presente entrevista insere-se no âmbito de um estudo que visa a obtenção do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, declarado pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Ano de escolaridade em que leciona atualmente: 3.º

1 - Com que frequência recorre ao jogo pedagógico durante a sua prática quotidiana?

TALVEZ DUAS VEZES POR MÊS. NÃO RECORRO COM MAIOR FREQUÊNCIA DEVIDO AO TEMPO QUE A SUA REALIZAÇÃO IMPLICA. E PORQUE AS EXIGÊNCIAS DOS PROGRAMAS CURRICULARES NÃO PERMITEM O USO DO JOGO, PRINCIPALMENTE PELO TEMPO QUE IMPLICAM.

2 - Considera que o aluno aprende com maior facilidade através do jogo pedagógico ou através de atividades mais formais? Porquê?

ESTÃO MAIS CATIVADOS E INTERESSADOS COM O JOGO, MAS A APRENDIZAGEM É FEITA DE FORMA MAIS LENTA. CONSIDERO O JOGO POUCO FORMAL. PENSO QUE O ALUNO APRENDE MAIS COM OS MANUAIS.

3 - Sente que o aluno tem maior facilidade em expor as suas dúvidas durante o jogo pedagógico ou durante atividades mais formais? Porquê?

EXPOEM MAIS FACILMENTE AS DÚVIDAS DURANTE EXERCÍCIOS FORMAIS. NO JOGO, AS DÚVIDAS "PASSAM AO LADO" NA MAIORIA DAS VEZES.

4 - Que áreas considera serem desenvolvidas a partir do jogo pedagógico?

RACIOCÍNIO LÓGICO - MATEMÁTICO.

5 - O que entende por erro?

É UM DESVIO NA LEITURA CORRECTA DE DETERMINADA SITUAÇÃO, QUE PODE SER MOTIVADO POR IMPREPARAÇÃO, DISTRAÇÃO, ETC.

6 - De que forma é que o erro é encarado no actual sistema de ensino?

É ENCARADO COM IMPACTO MENOS NEGATIVISTA DO QUE ANTIGAMENTE. HOJE É ENCARADO COMO PARTE INTEGRANTE DA APRENDIZAGEM - "APRENDE-SE COM OS ERROS".

7 - Costuma valorizar o erro na sua prática cotidiana? Se sim, de que forma?

SIM, CORRIGIMOS TUDO EM GRANDE GRUPO.

8 - Qual a atitude/reacção do aluno perante o erro durante o jogo pedagógico e as atividades mais formais?

NO JOGO O ERRO PASSA MAIS DESPERCEBIDO.
ENQUANTO NOS EXERCÍCIOS DOS MANUAIS O ALUNO
DÁ MAIS ÊNFASE AO ERRO, CORRIGE-O DE MODO
MAIS INTENSO.

9 - Existem diferenças entre a gestão do erro no jogo pedagógico e nas atividades mais formais? Se sim, quais são essas diferenças?

SIM, NO JOGO O ERRO É ABORDADO NUM CONTEXTO
MENOS FORMAL E MAIS LÚDICO. OU SEJA, COM
UMA MENOR PRESSÃO (MÁS VEZES SÃO CORRIGIDOS
APENAS ORALMENTE).

Obrigada pela sua colaboração.

Entrevista n.º 6

A presente entrevista insere-se no âmbito de um estudo que visa a obtenção do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declarado pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Ano de escolaridade em que leciona atualmente: 3.º

1 - Com que frequência recorre ao jogo pedagógico durante a sua prática quotidiana?

Na prática diária utilizo o jogo pedagógico com maior frequência no 1.º ano, nos 3.º e 4.º anos nas aulas de matemática.

2 - Considera que o aluno aprende com maior facilidade através do jogo pedagógico ou através de atividades mais formais? Porquê?

~~O jogo é um desafio~~ O jogo é um desafio e os alunos gostam de desafios, logo empenham-se mais no investimento que fazem e com isso conseguem superar as dificuldades.

3 - Sente que o aluno tem maior facilidade em expor as suas dúvidas durante o jogo pedagógico ou durante atividades mais formais? Porquê?

Sim, porque a palavra jogo, ou como o jogo é entendido pelas crianças é uma diversão, é um momento lúdico.

4 - Que áreas considera serem desenvolvidas a partir do jogo pedagógico?

A matemática e a Língua Portuguesa, principalmente no 1º ano.

5 - O que entende por erro?

Algo que se faz e não entra dentro dos parâmetros aceitos, seja algo que foge ao padrão.

6 - De que forma é que o erro é encarado no atual sistema de ensino?

O erro é uma dificuldade, algo que deve ser trabalhado para se superar essa dificuldade.

7 - Costuma valorizar o erro na sua prática cotidiana? Se sim, de que forma?

Não, eu sim, costumo pegar os erros e escrevê-los, ou fotocopiá-los e dou-os novamente aos alunos para os detectarem e resolverem ~~em~~ em coletivo, de forma descontraída e sem identificar o autor dos erros.

8 - Qual a atitude/reação do aluno perante o erro durante o jogo pedagógico e as atividades mais formais?

Depende da forma de abordagem do erro por parte do adulto quando trabalha o erro com os alunos.

9 - Existem diferenças entre a gestão do erro no jogo pedagógico e nas atividades mais formais? Se sim, quais são essas diferenças?

Não.

Obrigada pela sua colaboração.

Entrevista n.º 7

A presente entrevista insere-se no âmbito de um estudo que visa a obtenção do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declarado pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Ano de escolaridade em que leciona atualmente: 4.º

1 - Com que frequência recorre ao jogo pedagógico durante a sua prática quotidiana?

Raramente, com pouca frequência, mas o tempo é escasso.

2 - Considera que o aluno aprende com maior facilidade através do jogo pedagógico ou através de atividades mais formais? Porquê?

Depende do aluno. Há alunos que aprendem melhor com o ensino tradicional, através de livros, de trabalhos. Neste caso, manifestam maior concentração.

3 - Sente que o aluno tem maior facilidade em expor as suas dúvidas durante o jogo pedagógico ou durante atividades mais formais? Porquê?

Talvez expõe e/ mais espontaneidade e
segurança durante o jogo, devido ao
carácter informal do jogo.

4 - Que áreas considera serem desenvolvidas a partir do jogo pedagógico?

A parte social - a relação e/ outros - é
muito desenvolvida. A cognitiva tb, mas já
depende do jogo.

5 - O que entende por erro?

É uma interpretação incorrecta de
determinada realidade.

6 - De que forma é que o erro é encarado no atual sistema de ensino?

Atualmente é encarado e/ mais naturalidade
comparativamente ao passado. Já não existem
as punições físicas de outro, nem humilhações
(como no caso das "olhas de burro").

7 - Costuma valorizar o erro na sua prática quotidiana? Se sim, de que forma?

Não, limito-me a corrigir. Gostaria de valorizar mais. A falta de tempo e a falta de reflexão em redor do erro, não me permitem - ainda - valorizá-lo.

8 - Qual a atitude/reação do aluno perante o erro durante o jogo pedagógico e as atividades mais formais?

Desconheço porquanto não costumo reconhecer ao jogo nas aulas.

9 - Existem diferenças entre a gestão do erro no jogo pedagógico e nas atividades mais formais? Se sim, quais são essas diferenças?

Sim, no jogo o erro é acompanhado por um clima acolhedor, o que acaba por libertar o aluno.

Obrigada pela sua colaboração.

Entrevista n.º 8

A presente entrevista insere-se no âmbito de um estudo que visa a obtenção do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declarado pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Ano de escolaridade em que leciona atualmente: 4.º

1 - Com que frequência recorre ao jogo pedagógico durante a sua prática quotidiana?

Recorre algumas vezes, conforme os temas que quero abordar.

2 - Considera que o aluno aprende com maior facilidade através do jogo pedagógico ou através de atividades mais formais? Porquê?

Considero que em algumas situações os alunos aprendem melhor através do jogo, porque é uma forma de os incentivar para a aprendizagem.

3 - Sente que o aluno tem maior facilidade em expor as suas dúvidas durante o jogo pedagógico ou durante atividades mais formais? Porquê?

Depende dos alunos, porque alguns têm mais facilidade em colocar ideias através dos jogos, mas outros não.

4 - Que áreas considera serem desenvolvidas a partir do jogo pedagógico?

Pode-se aplicar nas áreas de Português, Matemática e de Estudo do Meio.

5 - O que entende por erro?

Depende do que se quer dizer, porque pode ser erro a realizar uma tarefa (não a fazer corretamente) ou um erro categorial.

6 - De que forma é que o erro é encarado no atual sistema de ensino?

O erro não é bem encarado no atual sistema de ensino, tenta-se que os alunos façam tudo o mais corretamente possível.

7 - Costuma valorizar o erro na sua prática cotidiana? Se sim, de que forma?

Costumo dizer que está errado e questiono porque
fez assim daquela forma e partindo do diálogo
Vamos corrigir o que não estava correto.

11

8 - Qual a atitude/reação do aluno perante o erro durante o jogo pedagógico e as atividades mais formais?

Depende dos alunos, alguns sentem-se
frustrados, outros dizem que não é que está-
mos errados.

9 - Existem diferenças entre a gestão do erro no jogo pedagógico e nas atividades mais formais? Se sim, quais são essas diferenças?

Por vezes damos mais valor aos erros cometidos
nas atividades mais formais, porque não.
Sempre valorizamos o jogo como aprendizagem.

Obrigada pela sua colaboração.

3

ANEXO III

ENTREVISTAS REALIZADAS AOS ALUNOS

a) Guião da entrevista destinada aos alunos

A interação verbal desenvolveu-se em torno de sete questões orientadoras do discurso, as quais são apresentadas seguidamente. De mencionar que as questões não seguiram uma ordem rígida, o que significa que o desenrolar da entrevista foi adaptável a cada aluno, de acordo com as respostas que foram sendo obtidas.

1. Achas que aprendes mais facilmente com os jogos ou com o manual escolar?
2. Para ti, o que é o erro?
3. Como te sentes quando erras?
4. Tens mais receio de errar durante os jogos ou quando resolves exercícios do manual?
5. Tens receio de errar perante os teus colegas? E perante a tua professora?
6. O que pensas quando um amigo teu erra?
7. Como é que achas que a tua professora devia lidar com o erro?

b) Entrevistas dos alunos

Para uma melhor compreensão das entrevistas, importa salientar que o nome Ana referenciado ao longo das entrevistas, tanto pelos alunos como pelo entrevistador, refere-se à professora titular.

Entrevista nº 9

Entrevistador: Aprendes mais facilmente com os jogos ou com os livros escolares?

Entrevistado: (compasso de espera) Não sei, mas gosto mais dos jogos porque... É assim, nos jogos quase não escrevemos e fazemos contas na mesma e também pensamos na mesma.

Entrevistador: Para ti, o que é o erro?

Entrevistado: É quando um problema não dá a conta certa.

Entrevistador: Então os erros só acontecem na Matemática?

Entrevistado: Não, em outras coisas também. (pensativa) Quando tenho de copiar muitas vezes a mesma palavra num ditado. Isso é um erro de ditado, porque a palavra *tava* mal escrita. Vês, há erros de Português e de Matemática.

Entrevistador: E como te sentes quando erras?

Entrevistado: Fico um bocadinho triste e pronto.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: (pensativa) Porque quer dizer que estou a ficar pior.

Entrevistador: Tens mais receio de errar durante os jogos ou quando resolves exercícios dos manuais?

Entrevistado: Durante o jogo, porque posso perder.

Entrevistador: E tens receio de errar à frente dos teus colegas?

Entrevistado: Sim, é mau.

Entrevistador: E à frente da Ana?

Entrevistado: Sim. A Ana zanga-se mais porque eu ainda não sei a tabuada do seis, do sete e do oito e pronto ela quer que eu saiba essas (risos tímidos).

Entrevistador: O que pensas quando um amigo teu erra?

Entrevistado: Penso logo em ajudá-los porque eles também me ajudam.

Entrevistador: Como é que achas que a professora Ana devia lidar com o erro?

Entrevistado: Acho que ela devia-nos ajudar e pronto, para nós sabermos as respostas certas e não errarmos mais... Se eu fosse a ela ajudava os alunos com calma e paz para nós aprendermos melhor.

Entrevista nº 10

Entrevistador: Achas que aprendes mais com os jogos ou com os manuais escolares?

Entrevistado: (pensativo) Aprendo mais com isso, com os livros.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: (pensativo) Porque, é assim, com os jogos nunca aprendemos, só jogamos e já *tá*. Jogar é igual a brincarmos, não é igual a aprender.

Entrevistador: E o que é, para ti, o erro?

Entrevistado: Erro é quando um problema não *tá* como nas soluções. Isso é um erro.

Entrevistador: Como te sentes quando erras?

Entrevistado: Um bocadinho triste porque não gosto disso.

Entrevistador: Tens mais receio de errar durante os jogos ou quando resolves os exercícios dos manuais?

Entrevistado: Do livro (compasso de espera), porque quando erramos e *tamos* a fazer no livro temos mais trabalho porque temos de fazer tudo outra vez. No jogo nunca temos (pensativo). Já *tá*, não tenho mais nada *pra* dizer.

Entrevistador: Tens receio de errar à frente dos teus colegas?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: E à frente da Ana?

Entrevistado: Não tenho.

Entrevistador: O que pensas quando um amigo teu erra?

Entrevistado: Fico com pena porque sei que ele não pode ir brincar até acabar.

Entrevistador: Como é que achas que a Ana devia lidar com o erro?

Entrevistado: Eu acho... É ajudar para termos tudo certo. Se não errarmos é melhor.

Entrevista nº 11

Entrevistador: Sentes que aprendes mais com os jogos que utilizámos ou com os manuais escolares?

Entrevistado: Sim, com jogos! Eles são giros (mostrando entusiasmo).

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: (pensativa) Aprender com esses jogos é fácil e eu gosto de fazer. Gostava que ficasses cá para fazermos mais desses, mas não podes...

Entrevistador: E com os manuais é fácil aprender?

Entrevistado: Isso são livros, *né?*

Entrevistador: Sim, os manuais são os livros que utilizam na escola.

Entrevistado: Então não, porque é só escrever e escrever e escrever e escrever, cansa muito. Mas não pode ser só jogos, se não, não fazemos nada de escola.

Entrevistador: Achas que não fazes nada quando jogas?

Entrevistado: (pensativa) Faço, mas não faço os livros e é preciso fazer até ao fim. Eu gosto quando acabo os livros, mas fazer todos os dias cansa. São muito grandes e grossos. São aquelas páginas todas, olha... (apontando para os manuais escolares).

Entrevistador: E o que é, para ti, o erro?

Entrevistado: (pensativa) Erro é uma mentira. Se eu disser que me chamo Mariana é mentira, por isso é um erro, porque não é o meu nome e por isso é errado. Mas os erros são mais difíceis que isso...

Entrevistador: Mais difíceis como?

Entrevistado: É como um mais um... Se disser cinco *tá* mal. É um erro porque o certo é dizer que um mais um é dois. Um mais um é cinco é erro porque sabes que *tá* mal.

Entrevistador: Como te sentes quando erras?

Entrevistado: Sinto-me triste porque vou ter mais trabalho. Mas já não choro, só fico mais triste. No primeiro ano ficava mais triste porque era nova e não sabia muitas coisas e errava muitas coisas. Não sabia ler e dava erros, depois tinha de copiar palavras até ao fim das linhas todas.

Entrevistador: Tens mais receio de errar durante os jogos ou quando estão a resolver exercícios dos manuais?

Entrevistado: Eu não tenho medo de errar, mas não gosto de errar muitas vezes. Mas é melhor errar nos jogos do que quando estamos a fazer coisas dos livros, porque nos jogos não precisamos de escrever os erros até ao fim. Nos livros eu fico cansada de apagar e escrever tantas vezes.

Entrevistador: Tens receio de errar à frente dos teus colegas?

Entrevistado: Não, eles também erram. A minha mãe uma vez errou nos meus trabalhos de casa. Eu pensava que *tava* tudo certo e depois tive erros.

Entrevistador: E à frente da tua professora tens medo de errar?

Entrevistado: Não... Sim...

Entrevistador: Sim ou não?

Entrevistado: Sim, a Ana depois fica zangada comigo... Ficamos todos zangados.

Entrevistador: O que pensas quando um colega teu erra?

Entrevistado: Penso que precisa de aprender mais e estudar em casa.

Entrevistador: Como é que achas que a Ana devia lidar com o erro?

Entrevistado: Devia lidar bem. Não devia pôr de castigo. Já *tá*, já não quero dizer mais nada.

Entrevista nº 12

Entrevistador: Aprendes mais facilmente com os jogos ou com os manuais escolares?

Entrevistado: (pensativo) Eu acho que aprendo mais com os jogos. Eles fazem pensar muito rápido e saber fazer as coisas, se não perdemos o jogo... Por isso é que precisamos de pensar.

Entrevistador: O que é, para ti, o erro?

Entrevistado: Ah, erro é quando o pensamento *tá* errado e levamos uma cruz assim (simboliza com os dedos um X na secretária). Quer dizer que não pensámos bem.

Entrevistador: E como te sentes quando erras?

Entrevistado: Eu sinto que pensei mal e por isso é que errei.

Entrevistador: Ficas triste?

Entrevistado: Não, porque foi sem querer.

Entrevistador: Tens mais receio de errar durante os jogos ou quando resolves os exercícios dos manuais?

Entrevistado: Eu não tenho medo, mas não gosto de livros porque tenho de trabalhar.

Entrevistador: Tens receio de errar à frente dos teus colegas?

Entrevistado: Não. Eles também dão erros nas palavras.

Entrevistador: E perante a Ana?

Entrevistado: Não tenho. Ela explica-me.

Entrevistador: O que pensas quando um amigo teu erra?

Entrevistado: (pensativo) Penso que precisa de ajuda para acertar.

Entrevistador: Como é que achas que a professora devia lidar com o erro?

Entrevistado: Devia ajudar todos... Ah, e explicar bem. Assim ninguém era mau aluno.

Entrevista nº 13

Entrevistador: Aprendes mais facilmente com os jogos ou com os manuais escolares?

Entrevistado: Não sei (pensativa). Olha ali... (apontando para o jogo). Eu aprendi com aquele jogo a tabuada. Fiquei melhor e foi mais divertido.

Entrevistador: E com o manual não aprendes?

Entrevistado: Com isso aprendi a fazer contas e problemas difíceis.

Entrevistador: O que é, para ti, o erro?

Entrevistado: Erro é quando *tou* distraída e pronto... dá tudo mal.

Entrevistador: Então se não estiveres distraída não erras?

Entrevistado: Não, tenho de *tar* distraída.

Entrevistador: E como te sentes quando erras?

Entrevistado: Ah, eu não choro como a Vera. Eu fico bem e contente na mesma.

Entrevistador: E tens mais receio de errar nos jogos ou quando resolves exercícios dos manuais?

Entrevistado: Não sei. Eu não gosto de dar erros em sítio nenhum, por isso não sei.

Entrevistador: Tens receio de errar à frente dos teus colegas?

Entrevistado: Sim, porque eles zangam-se e depois ficamos de outros grupos. Eu não sou do grupo dos rapazes nem da Teresa.

Entrevistador: Grupos?

Entrevistado: Sim, porque quando somos inimigos já não são do nosso grupo. Já não somos amigos. Isso é grupos.

Entrevistador: Então e à frente da Ana tens receio de errar?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque sim...

Entrevistador: O que pensas quando um amigo teu erra?

Entrevistado: Penso... Não sei o que é que penso... Não penso nada.

Entrevistador: Como é que achas que a Ana devia lidar com o erro?

Entrevistado: Se fosse ela, eu punha os rapazes a escrever os erros até saberem tudo.

Entrevistador: Só os rapazes?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque são os nossos inimigos.

Entrevista nº 14

Entrevistador: Sentes que aprendes mais facilmente com os jogos ou com os manuais?

Entrevistado: Jogos! Eu aprendo melhor porque fico mais inteligente nos jogos, porque *tou* atenta. Eu no jogo não falo porque tenho de *tar* concentrada, se não perco o jogo e pronto...

Entrevistador: Então achas que estás mais concentrada nos jogos do que quando estás a resolver exercícios do manual?

Entrevistado: Sim. A Ana zanga-se porque eu falo muito com elas nas aulas, mas quando estamos a jogar só falo sobre o jogo e até a Ana nunca se zanga comigo, nem tu.

Entrevistador: E o que é, para ti, o erro?

Entrevistado: Não sei... Vou pensar... (silêncio prolongado). Ah, já sei. É quando nos enganamos e depois não conseguimos resolver um problema e ele fica mal... É quando me atrapalho e não sei o que fazer... Quando não sei fazer uma coisa, é isso um erro.

Entrevistador: E como te sentes quando erras?

Entrevistado: Eu fico zangada, mas passa rápido.

Entrevistador: Tens mais receio de errar durante o jogo ou durante os exercícios dos manuais escolares?

Entrevistado: É igual. Ah, quer dizer nos jogos nunca fico zangada, porque nunca erro. (pausa) Os jogos são mais fáceis por isso não erro. Os exercícios daqueles livros são mais difíceis e eu erro mais vezes (apontando para os livros de exercícios)

Entrevistador: Tens medo de errar à frente dos teus colegas?

Entrevistado: Mais ou menos. Às vezes fico com vergonha e tapo as respostas que estão mal (risos), porque a Teresa goza comigo. É só isso...

Entrevistador: E à frente da tua professora?

Entrevistado: Sim, mas poucas vezes. Ela é boa.

Entrevistador: Como é que achas que a tua professora devia lidar com o erro?

Entrevistado: Acho que devia ser boa e ensinar.

Entrevistador: O que pensas quando um amigo teu erra?

Entrevistado: Penso que está enganado.

Entrevista nº 15

Entrevistador: Achas que aprendes mais através do jogo ou com os exercícios dos manuais?

Entrevistado: (tempo de espera) Não sei ainda.... Aprendo com os dois... É igual. Eu aprendo na mesma. Não, espera, aprendo mais com os jogos afinal, porque é melhor e mais divertido.

Entrevistador: E, para ti, o que é o erro?

Entrevistado: Erro é quando uma pessoa se engana.

Entrevistador: E como te sentes quando erras?

Entrevistado: Bem.

Entrevistador: Tens mais receio de errar durante os jogos ou quando resolves exercícios dos manuais?

Entrevistado: É assim, no jogo não faz mal *tar* a errar porque não há erros.

Entrevistador: Porque é que no jogo não há erros?

Entrevistado: Olha, porque é só de cabeça... É tudo de cabeça.

Entrevistador: Mas nunca te enganaste no jogo?

Entrevistado: Não (pensativo). Ah, afinal já, mas não tive de escrever o certo, não tinha lápis.

Entrevistador: Então como fizeste?

Entrevistado: Foi de cabeça. No jogo é de cabeça. Só às vezes é que não.

Entrevistador: Quando é que não é de cabeça?

Entrevistado: Olha, no loto porque tínhamos de apagar o que *tava* mal.

Entrevistador: Tens receio de errar perante os teus colegas?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: E perante a Ana?

Entrevistado: Não também.

Entrevistado: Ainda falta muito?

Entrevistador: Não, já está quase.

Entrevistador: O que pensas quando um amigo teu erra?

Entrevistado: Penso que vai ficar zangado.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque é mau para eles. Todos não gostamos de dar erros. Gostamos de ter tudo bem.

Entrevistador: E tu ficas zangado quando o teu colega erra?

Entrevistado: Qual colega?

Entrevistador: Um deles, um qualquer.

Entrevistado: Ah, não.

Entrevistador: E como é que achas que a Ana devia lidar com o erro?

Entrevistado: Devia pôr de castigo quando dão erros para aprenderem a fazer e não terem mais erros. Assim não havia erros em lado nenhum.

Entrevistador: Então se fosses professora castigavas os teus alunos?

Entrevistado: Sim (pensativo). Mas não era para sempre.

Entrevista nº 16

Entrevistador: Achas que aprendes melhor com o jogo ou com o manual escolar?

Entrevistado: (compasso de espera) Aprendo melhor com os livros porque tenho de escrever e fazer contas e nos jogos não é isso.

Entrevistador: E o que entendes por erro?

Entrevistado: (pensativa) O erro é uma maneira de dizer que *tá* mal. Põe-se uma cruz e pronto. É a dizer que *tá* errado. Isso é um erro. É não saber a resposta. É também saber mal a resposta. Ele pode saber, mas *tá* mal.

Entrevistador: Como te sentes quando erras?

Entrevistado: Sinto-me mal porque já acabei e tenho de começar tudo de novo e às vezes não fica logo bem, preciso de pensar e apagar muitas vezes porque fico cansada de fazer sempre a mesma coisa.

Entrevistador: Tens mais receio de errar durante os jogos ou quando resolves exercícios dos manuais?

Entrevistado: Receio?

Entrevistador: Sim, receio significa medo.

Entrevistado: (pensativa) Então nenhuma dessas. Eu não tenho medo de nada.

Entrevistador: Tens medo de errar à frente dos teus colegas?

Entrevistado: Não... (pensativa). Sim, às vezes. Quando não sei se *tá* bem porque eles gozam comigo e dizem que não sei fazer e que *tá* mal.

Entrevistador: E à frente da Ana?

Entrevistado: Não. Ela explica bem e eu percebo.

Entrevistador: Como é que achas que a Ana devia lidar com o erro?

Entrevistado: Ela não devia deixar errar porque é mau. É porque não sabemos as coisas e isso é mau.

Entrevistador: O que pensas quando um amigo teu erra?

Entrevistado: Penso que ele fica triste. Ah, e há uns que ficam preguiçosos e não querem mesmo fazer e depois levam mais trabalhos de casa, são os trabalhos normais e mais esses. Mas é bem-feita (risos).

Entrevistador: É bem-feita porquê?

Entrevistado: Porque são rapazes.